

تصميم التعليم

وتطبيقاته في العلوم الإنسانية

أ.د. سعـد علـي زايـر | أ.م.د. خضير عباس جري



mohamed khatab

تصميم التعليم

وتطبيقاته في العلوم الانسانية

تأليف

أ.د. سعد علي زاير
كلية التربية / ابن رشد جامعة بغداد

أ.م.د. خضير عباس جري
كلية التربية الاساسية الجامعة المستنصرية

١٤٣٦ هـ بغداد ٢٠١٥ م

الطباعة والتنضيد

مكتب نـور الحسن – بغداد – باب المعظم

٠٧٧٠٥٣٨٦٧٧٧

رقم الايداع في دار الكتب والوثائق ببغداد ٢٣٠٦ لسنة ٢٠١٥

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿فَأَمَّا الزَّبَدُ فَيَذْهَبُ جُفَاءً وَأَمَّا مَا يَنفَعُ النَّاسَ فَيَمْكُثُ فِي الْأَرْضِ كَذَٰلِكَ يَضْرِبُ اللَّهُ الْأَمْثَالَ﴾

صدق الله العظيم

سورة الرعد /١٧

مقدمة

يرمي هذا الكتاب الى تأكيد علم التصميم عموما لاسيما التعليمي منه، لأن تعرف هذا العلم ومكوناته وانواعه واهمينه في التعليم ضرورة لا بدّ منها لاسيما في العصر الراهن، وانها من الاهداف العليا لمناهج الدراسات العليا، وحتى الاولية لها حصة فيها، وإكساب الطلبة حقائق ومفهومات وقوانين بما يضمن اكساب المعرفة التصميمية التعليمية عندهم، وتحديد القضايا المهمة في تطوير هذا العلم وما يتضمنه من تعميمات تربوية وتطبيقتن بالامكان توظيفها لتحسين العملية العليمية، وإبراز العلاقات التي توجد بين مكونات تصميم التعليم المختلفة، ورفد طلبة الكليات التربوية بمعارف مهنية تساعدهم على فهم العملية التدريسية، فضلا عن تطوير كفاياتهم العلمية والعملية في ميدان التربية والتعليم سواء أكانت معرفية أم وجدانية أم نفسية حركية بوصفها نمطا واضحا ومهما في إعداد المدرس لمهنته.

ويمكن الإفادة من محتوى هذا الكتاب في تدريس عدد من مواد الكليات التربوية وما يماثلها، فضلا عن إمكانية إفادة طلبة الدراسات العليا مما يحتويه من مفاهيم وتصاميم تعليمية متكاملة ووسائل تعليمية ونشاطات وغيرها ، منها ما اثبت نجاحه بالتجريب، منها ما لم يجرب في الميدان الربوي العراقي، ويأمل الباحثان من وضع الكتاب مرضاة الله سبحانه وتعالى.

وفي نهاية المقدمة نود القول أن الغاية الرئيسة منه فائدة أهل العلم وطلبته منه، والله من وراء القصد.

المؤلفان

ثبت المحتويات

الفصل الاول

علم التصميم

التصميم التعليميَ:

تم اشتقاق كلمة تصميم (Design) من الفعل الثلاثي (صَمَمَ) أي صمم في كذا وعليه: مضى في رأيه ثابت العزم، والمُصَمَم: الماضي في الأمر بعزيمة ثابته.

أما اصطلاحاً فنقصد به هندسة الشيء وفقاً لمحاكاة معينة، أو عملية هندسية لموقف ما.

ونظراً لكون التعليم هو تصميم مقصود للمواقف التعليميّة بصورة منهجية منظمة، بحيث يقود إلى التعلم (تغير مرغوب في سلوك المتعلم نتيجة تقديم هذه المواقف التعليميّة)، فأن عملية التعلم تتطلب تصميم مواد تعليمية ، تتناسب وحاجات المتعلم وقدراته. من هنا فقد تبلور مفهوم التصميم التعليميَ (Instructional Design) كعلم يصف الإجراءات ، التي تتعلق باختيار المادة المراد تصميمها وتحليلها وتنظيمها وتطويرها وتقويمها ، من أجل مناهج تعليمية تعلميه تساعد على التعلم بطريقة أفضل وأسرع كما تساعد المتعلم على إتباع أفضل السبل في أقل وقت وجهد ممكن.

والتصميم التعليمي عملية منهجية أو منظومية لتخطيط منظومات التدريس، لتعمل باعلى درجة من الكفاية والفاعليه لتسهيل التعلم عند الطلبة، وعاده ما يستعأن لأنجاز هذه العملية بما يسمى بمخططات او خطط التدريس.

وهو ايضا علم وتقنية يبحث في وصف أفضل الطرائق التعليمية التي تحقق النتاجات التعليميّة المرغوب فيها وتطويرها على وفق شروط معينة.

ونرى أن التصميم التعليميَ يمثل حلقة الوصل بين نظرية التعليم والتطبيق التربويَ. فمن طريقه يمكن تحديد مواصفات السلوك التدريسي لتحقيق النتائج المرغوب فيها بإتباع ما يعرّف بأسلوب النظم، إذ تصمم عملية التدريس على هيأة نظام يتكون من مدخلات تتفاعل معاً لتحقيق أهداف محددة، من هنا فأن ما يهم في التصميم التعليميَ ليس الشكل التعليميَ الذي يبدو ظاهرياً أنما المهم هو تطبيق مبادئ التعلم الذي ينبغي أن يتبع إجراءات منظمة ، فالقرار الذي ينبغي اتخاذه في

خطوة معينة من خطوات التصميم التعليميّ يكون بمنزلة مدخلات للقرار الذي يُتخذ في خطوة أخرى، كما أنه حقل من الدراسة والبحث يتعلق بوصف المبادئ النظرية وعلى اجراءات عملية متعلقة بكيفية إعداد المناهج المدرسية والمشاريع التربوية والدروس التعليميّة بشكل يهدف إلى تحقيق الاهداف المرسومة فهو بذلك عُدّ علماً يتعلق بطرق تخطيط عناصر العملية التعليميّة وتحليلها وتنظيمها وتطويرها من اشكال وخطط قبل البدء بتنفيذها سواءً كأنت مبادئ وصفية او اجرائية.

الجذور التاريخية للتصميم التعليمي:

منذ القرن العشرين وحتى بداية القرن الحادي والعشرين تبدو محاولات فهم المستقبل واشراقاته أمراً بالغ الصعوبة، إذ يشهد العالم اليوم ثورة تكنولوجية هائلة دفعت الإنسان نحو البحث والتقصي عن أفكار جديدة ، قادرة على مواجهة متغيرات العصر ومواكبة تطوراته السريعة، ومن هنا أخذت الدول تتسابق فيما بينها في المجال العلميّ والتكنولوجيّ متخذة من العلم أداة لتحقيق مثل هذا التفوق.

وإذا كان العلم والاستكشاف قد وازنا ما بين الحاجة والتطور فإن الابداع البشريّ والصبر الذي رافق العديد من العلماء حول الأحلام الى وقائع تخدم البشرية ، ولكي يسجل التطور الدقيق لتسلسل الاحداث التاريخية التي رافقت تطور العلوم التربوية والنفسية بعدّها علما حديثا لم يسُتعمل حتى عام ١٨٨٠ بعد أن كأنت جزءاً من الفلسفة ، فإن العودة التاريخية مهمة جداً ، يمكن عدّها النهضة العلمية الاكاديمية التي اجتاحت أوربا في منتصف القرن التاسع عشر ونهاية القرن ذاته، والخطوة الاولى التي اوعت البشرية بأهمية علم النفس، كونه علماً إنسانياً يدرّس السلوك البشري من الاوجه المختلفة، لذا سيعمل الباحث على توضيح الجذور التاريخية للتصميم التعليميّ، وكيف تطور؟ وعلى شكل نقاط تاريخية وكالآتي:

الرواد الأوائل لحركة تصميم التعليم:

تشير الدلائل إلى أن البدايات الاولى للتصميم التعليميَ يمكن إرجاعها إلى القرن السابع عشر، إذ يعَد (كومينيوس) أول من أكد وجوب استعمال الطرائق الاستقرائية في تحليل عملية التعليم وتحسينها، وفي منتصف القرن التاسع عشر، اقترح العالم الالماني جوهان هيربات(*) وجوب استعمال البحث العلمي، لتوجيه الممارسة العملية للتعليم، وكثيراً ما يعزى التوجيه التجريبي في التعليم إلى اتباع هيربارت، ومنهم الأمريكي (جوزف ماير رايس) الذي أجرى دراسات متعددة للأنظمة المدرسية في تسعينيات القرن التاسع.

في حين لم تلقَ اعمال رايس اهتماماًعلى النطاق واسع ، جاءت بعد ذلك جهود ثورندايك (Thorndike)وهو أحد متبعي الاتجاه التجريبي. فقد كان له تأثير رئيس في الممارسة التربوية ، وكان أحد أعضاء هيأة التدريس بكلية اعداد المعلمين بجامعة كولومبيا عام ١٨٩٩م، لمدة أربعين سنة متتالية، وأحدثت مؤلفاته ثورة في مجالات كثيرة منها نظرية التعلم، والاختبارات العقلية، والفروق الفردية التي تؤثر تأثيراً كبيرا في مجتمع التعليم، إذ أشار سليتر (Sleter) إلى أن ثورندايك قد أرسى البحث التجريبيَ أساساً لعلم التعليم، وأنه كان المثل المحتذى به فيما يمكن عمله بالنظريات والابحاث التجريبية، وفي الوقت نفسه، قدم تقريراً دعا فيه إلى تطوير (ربط العلم) بين نظرية التعليم وممارسة التربوية.

في العشرينيات من القرن الماضي تزايد الاهتمام باستعمال الطرائق التجريبية للمساعدة على حلَ المشكلات في التعليم، ومن بين المؤيدين الأوائل لهذا دبليو دبليو تشارتر، وفرانكلين بوبيت، وكلاهما كانا رائدين في مجالات تحليل النشاطات والتوصيف الموضوعيَ.

---

* أحد ابرز المتخصصين في التربية.

الكساد المالي والحرب العالمية :

تؤشر نتائج تقويم أداء الجيش الامريكي (*) بعد الحرب العالمية الاولى ، على الرغم من محدودية اشتراكه فيها إلى واحدة من الأدلة إلى الظروف الموضوعية التي أسهمت مساهمة فاعلة في تطوير النظرة إلى علم النفس والنظريات التربوية المصاحبة في بناء الإنسان الجديد؛ فالتحديث الذي جاء به الرئيس الامريكي ويلسون (Wilson) باستعماله اختبارات جديدة للذكاء وفرها علماء النفس، التي سميت آنذاك ببطاريات إلفا وبيتا، وماهي إلا خطوات أولية في مجال استعمال علم النفس استعمالاً عملياً في تطوير حياة البشر.

وفي الثلاثينيات من القرن الماضي تضائل الاهتمام بالأساليب التجريبية في تصميم التعليم، نتيجة لتأثيرات الكساد العالمي العظيم إلى جانب تنامي الحركة التقديمية في التعليم، ثم لما دخلت الولايات المتحدة الامريكية الحرب العالمية الثانية، تجدد الاهتمام باستعمال الأساليب التجريبية للمساعدة على حلّ مشكلات التعليم .

وفي أثناء الحرب دعا عدد كبير من متخصصي علم النفس والتربية ممن تدربوا واكتسبوا خبرة في إجراء الابحاث التجريبية إلى اجراء أبحاث وتطوير مواد تدريبية للخدمات العسكرية، وقد أحدث هؤلاء الأفراد تأثيرا ملموسا في خصائص المواد التدريبية التي طوروها، وبنوا قدراً كبيراً من أعمالهم على مبادئ التعليم المستمد من الأبحاث والنظريات حول التعليم والتعلم والسلوك الانساني ،وقد أصبحت المبادئ

(*) تؤكد العديد من المصادر أن الجيش الامريكي، كان من أكثر المؤسسات تحويلاً لبحوث علم النفس ونظريات التدريب، فقد جاء في احدى الدراسات أن هناك ٧٠٠ عالم نفس متفرغ للبحوث والاستشارات البنتاغون، إذ تصرف وزارة الدفاع الامريكية ما يعادل سبعة مليارات دولار سنوياً، وهي ترتفع وتنخفض تبعاً للظروف العالمية .

الحديثة العهد المستمدة من المصادر ذاتها بمنزلة الأساس لكثير من المفاهيم المرتبطة باساليب التصميم التعليميّ.

وبعد الحرب العالمية الثانية مباشرةً ، عملت الولايات المتحدة الامريكية بمحاولات لتعليم إعداد كبيرة من الافراد الجيش على استعمال التكنولوجيا الحديثة والمعدات الحربية بأقصر وقت وأقل جهد وتكلفة ، فقد كانت هذه المحاولات تمثل الحدود الاولى لعلم التصميم التعليميّ بعدِّهِ جزءاً من تكنولوجيا التربية، إذ نشط العلماء في تلك الحقبة امثال روبت جانيه (Gagne) وبسلي بركز (Burkes) وجون ديوي (Dewy)(*) في الكشف عن معلومات مهمة وجديدة عن كيفية حدوث التعلم الإنساني، فضلاً عن الكشف عن تفاصيل دقيقة الحدود للمهمة التي يراد تعلمها، وذلك بإشراك المتعلم بصورة ايجابية وفعالة، فقد وظفوا معارفهم في التقويم والاختبارات للمساعدة على تقويم مهارات المتدربين وافادوا اكثر من غيرهم من كل برنامج تدريبي، وعلى سبيل المثال كان الفشل في احد البرامج مرتفعا خلافاً لما هو متوقع، ولمعالجة هذه المشكلة وضعوا اختباراً تدريبياً للمهارات العقلية للمتدربين على أداء المهارات بنجاح في البرنامج، ومن ثم عملوا على تطوير السمات، واصبحت هذه الاختبارات تستعمل لاختيار المرشحين لذالك البرنامج التدريبي وتوجيه الذين لم يفلحوا في هذه الاختبارات إلى برامج اخرى، ونتيجه لاستعمال هذه الاختبارات في تعليم المهارات الاساسية (المهارات المدخلية) استطاع الجيش الامريكي وبنحو كبير في رفع مستوى الاداء المهاري لديهم .

(*) يعَد جون ديوي صاحب الفكرة الاولى لروابط العلمية ، اي ربط بين نظريات التعليم والمواقف التربوية ، إذ لايتم التعليم الإ عن طريق الخبرة والعمل فهو القائل: إن التعلم لا يتم الا من طريق العمل والخبرة.

تحليل المهمات :

وفي نهاية الاربعينيات وبدايات الخمسينيات من القرن الماضي ، واصل علماء علم النفس الذين كانوا وراء النجاح في برامج التدريب العسكري لحلّ مشكلات التعليم، إذ انشأت لهذا الغرض منظمات تعليمية أشهرها المؤسسة الامريكية للبحوث، التي بدأت النظر إلى برامج التدريب كنظام وطورت من أجل ذلك عدداً من الاجراءات المبتكرة واساليب التقويم، إذ يعّد ماتم فيه من تعديل الإجراءات، وتحليل المهمات(*) عاملا رئيسا آخر في تطوير التصميم التعليميَ، إذ وضع روبرت ميلر منهاجاً مطوراً لتحليل المهمات، في حين كان يعمل في مشروعات بحثية خاصة ذات علاقة وثيقة بالخدمات العسكرية، استكمالاً لجهود كل من فرانك وليليين جلبرث (Frank&LillianGilbreth) ، وبوبيت وتشارترز (Charters & Bobbitt) الذين كانوا أول من عملوا الابحاث في هذا المجال في بداية الخمسينات من القرن العشرين.

ويمكن تلخيص خطوات تحليل المهمات بالآتي:

١. تحديد المهمة بدقة .

٢. تحديد الهدف منه.

٣.تحسب معدل الزمن الاعتيادي للقيام بها .

٤. تغير الهدف بتقسيم الزمن على اثنين، فإذا كان الاداء العاديّ في عشر دقائق، فأنها توضع خمس دقائق بالتدريب، وذلك بتحليل المهمة إلى خطوات، وفي كل خطوة يوضع هدف خاص، ويحسب الزمن للخطوة الواحدة ويدرس الأداء ومتطلباته.

٥. ثم يبدأ التدريب ضمن مسلمة تقسم الزمن على اثنين في كل خطوة حتى الخطوة الاخيرة.

(* ويقصد بتحليل المهمات هنا عملية تحديد المهام الرئيسة والمهامات الفرعية التي يجب أداؤها أداءاً ناجحا لكي يتسنى تنفيذ وظيفة أو عملية ما على الوجه الصحيح الملائم.

ويذكر جانيه أنّ الاهداف التي نريد أن نتوصل اليها من حيث مدى تحقيقها على نوعين:

١. أهداف يمكن تحقيقها في نهاية الدرس .

٢. أهداف ينبغي تحقيقها في اثناء الدرس .

فاما الصنف الاول، فتسمى الاهداف المطلوبة، أما الصنف الثاني فيسمى الاهداف المعينة.

حركة التعليم المبرمج :

وبعد انتهاء الحرب العالمية الثانية، وبالتحديد عام ١٩٥٤، انشأت حركة التعليم المبرمج، التي تعَد العامل الرئيس في تطور مفهوم التصميم، وتمثل عملية تطوير تعليم مبرمج أسلوباً تجريبياً في حل مشكلات التعليم ، إذ بدأت الحركة بمقال لـ(سكنر) بعنوان "علم التعلم وفن التدريس" الذي أحدث ثورة هائلة في ميدان التربية، إذ وضح سكنر أفكاره المتعلقة بمتطلبات زيادة التعلم الإنساني والخصائص المفضلة للمواد التعليميّة الفعّالة، وبيّن سكنر أن هذه المواد التي تدعى مواد التعليم المبرمج تستوجب تقديم التعليم في خطوات صغيرة ، تتطلب استجابات علنية للأسئلة المتتالية، وتزويد تغذية راجعة مباشرة، والسماح للمتعلم بالسير على وفق سرعته الخاصة، ولأن هذه الخطوات تكون صغيرة جدا، فمن المتوقع أن المتعلم سيجيب عليهاجميعها بنحو صحيح، ومن ثم فانه يُعَزَّزُ إيجابيا من طريق التغذية الراجعة التي يتلقاها.

ويرى الحيلة (١٩٩٩) أن العالم الامريكي سكنر (Skinner) بدراسته هذه، قد أرسى قواعد التصميم التعليم، ويعَد أول من طبق مبادى علم النفس في مجال التعليم، ومن هذه المبادى ينبغي أن:

١. يتحدد التعليم في خطوات، أو مثيرات جزئية وقابلة للملاحظة.

٢. يتطلب التعلم استجابة، وملاحظة من المتعلم.

٣. يزود التعليم تعزيزاً فورياً لاستجابة المتعلم.

٤. ترافق استجابة المتعلم تغذية راجعة فورية، توضح له مدى صحة استجابته.

٥. لايودي التعليم بالمتعلم إلى ارتكاب أخطاء كثيرة.

٦. يعتمد التعليم على سرعة المتعلم في التعلم (قدراته واستجاباته ...).

ونرى أنّ العملية التي وصفها سكنر لتطوير التعليم المبرمج تمثل منحى تجريبيا في حل المشكلات التربوية، إذ يتم جمع البيانات المتعلقة بفاعلية المواد، وتحديد أوجه القصور في عملية التعليم هذه، وفي ضوء ذلك تتم مراجعة هذه المواد فضلاً عن اجراءات التجريب والتعديل، التي تسمى هذه الأيام "التقويم التكويني" تضمنت عملية تطوير المواد المبرمجة خطوات أخرى متعددة، توجد في نماذج تصميم التعليم الحاليَ.

انتشار حركة الاهداف السلوكية:

واستنادا إلى ما سبق، اكدت المنهجيات المرتبطة بتحليل المهمات وبحركة التعليم المبرمج على حّد سواء أهمية تحديد أنماط السلوك الظاهر، التي يلزم أن يؤديها المتعلم وتوصيفها، وعليه فان حركة الاهداف السلوكية يمكن أن تعزى جزئياً إلى التطور في هذه المجالات.

في الخمسينيات ترجم بعض التربويين أفكار جيلفورد في الذكاء إلى أهداف تعليمية تصب في خدمة المناهج الدراسية، ولكن أكثر الجهود التربوية وضوحا واكثرها انتشارا هي التي جاء بها بلوم وجماعته ، والتي توجت جهود ثماني سنوات من العمل في جامعة شيكاغو بما يسمى منظومة الاهداف، وهو تصور يؤطر الأهداف ضمن التغير السلوكيَ المرغوب فيه لمتعلم، ومنها التغير السلوكيَ المعرفيَ أو المعلوماتي، ثم التغير الوجداني والثالثة هي المنظومة النفسيحركي، وأوضحوا أنه يوجد في داخل نطاق مجال المعرفة أنواع مختلفة من مخرجات التعلم ، وأنه يمكن تصنيف الأهداف على أساس نوع سلوك المتعلم التي تصفه، وأنه يوجد علاقة

هرمية بين مترابطة ومتسلسلة بين مختلف أنواع المخرجات. وقد كان لهذه الأفكار تأثير مباشر ومهم في عملية تصميم التعليم.

وقد ازدهرت حركة الأهداف السلوكية بنحو أوضح في أوائل الستينيات ويعود الفضل في ذلك إلى كتاب روبرت ميجر الموسوم "تحضير الاهداف للتعليم المبرمج" الذي صدر عام ١٩٦٢م، وقد ساعد على جعل الأهداف أمرا مألوفا، وساعد روبرت جانيه على تحديد الأمور التي تنعكس على التعليم من تحديد الأهداف وتصنيفها، وقد أوضح أن الشروط التعليميّة اللازمة لاكتساب المتعلم لتلك النتائج تتفاوت عبر تلك الفئات، وقد اعتمد هؤلاء الذين يصممون المواد التعليميّة على نظريات جانيه فيما يتعلق بشروط التعلم.

تدخل الولايات المتحدة الامريكية:

شهد العالم ١٩٥٦حدثاً هزَّ المعسكر الغربيَ وأدهشه، ألا وهو نجاح السوفيت في ارسال أول سفينة فضائية(*) حول الكرة الأرضية تحمل الكلبة لايكا، وجن جنون الامريكين، وعدوا هذا الانتصار كارثة، وعاد الجميع يحلل اسباب التخلف الامريكي هذا، وضعت التربية والتعليم في قفص الإتهام، وحمّلت المناهج التربوية مسؤولية ما حدث على أساس أنها أخفقت في توفير القاعدة العلمية القادرة على أنجاز حلقات السباق الفكري، بما يجعل السوفيت خلف العملاق الأمريكي. وشهدت المرحلة بين عام ١٩٥٦-١٩٥٧ مناقشات مهمة في جميع مستويات اتخاذ القرارالأمريكيّ، خلصت إلى ضرورة إعادة النظر، ليس فقط بمحتوى المناهج، ولكن بأطرها واساسياتها وتركيبة العملية التعليميّة ككل، إذ رفعوا شعار: إننا بحاجة إلى نظريات تعليم وليس إلى نظريات تعلم وأن التغيير في التعليم يبدأ منه ولا يفرض عليه.

ونتيجة لذلك وافق الكونجرس الأمريكي على قانون التعليم للدفاع القومي الذي أتاح للامريكين اعتماد ماليةً كبيرة لتطوير المناهج، وقد اختلفت الجهود هذه المرة

(*) القمر الصناعي سبوتنك.

عن جهود تطوير التعليم السابقة التي كانت تعتمد على مؤلفين أفراد، إذ إن التشريع المشار إليه ساند النشاطات التي كان يعمل بها فريق من الخبراء والمربين، الذين يعملون معا لتطوير مواد تعليمية جديدة، ثم أتسعت أعمال تطوير المناهج، التي بدأت كما أشرنا عند صدور التشريع الحكومي، ويعود هذا الاتساع إلى التمويل، الذي قدمته الحكومة الفدرالية في ظل قانون الأبحاث التعاونية لتطوير المناهج في اللغة الأنجليزية والدراسات الاجتماعية، وقدمت الحكومة كذلك دعماً لإقامة مراكز تطوير وأبحاث مقرها الجامعات، وقد اضطلعت هذه المراكز بدور ريادي في الأبحاث وتطوير منتجات تعليمية متعلقة بمجال محدد من مجالات التعليم، وقد شجعت هذه المراكز استعمال مفاهيم وأفكار التصميم التعليميّ ونشرها، وفي أواخر الستينيات وأوائل السبعينيات أبدى الكثير من الأفراد والجماعات اهتماما كبيرا ومتزايدا بأفكار التصميم التعليميّ وازدادت الكتابات التي تناولت ذلك المدخل مع تطوير نماذج تصميم التعليم ونشر العديد من المقلات في الصحف، كانت تركز على مختلف نواحي التصميم التعليميّ، وتغير في تلك المرحلة أسماء العديد من الجمعيات المهنية بما يعكس اهتماماً في فكر التصميم، واختفت أسماء أخرى مثل إدارة التعليم باستعمال الوسائل السمعية والبصرية، التي حل محلها جمعية الاتصال والتقنية التعليميّة، ومثل الجمعية القومية للتعليم المبرمج التي حل محلها الجمعية القومية للأداء والتعليم، وفي المجال الأكاديمي أنشأت برامج لتصميم التعليم بالجامعات وأقيمت مراكز لتطوير التعليم في داخل مقار الجامعات.

حركة الاختبارات محكية المرجع :

في أوائل الستينات من القرن الماضي جدّ عامل مهم آخر في تطور مفهوم التصميم التعليم وهو ظهور مفهوم الاختبارات المستندة إلى معايير، التي ذكر برفام (Brfam,1975)[*] أنها تستعمل للتحقق من وضع فرد ما فيما يتعلق بمجال سلوكي ما معرف تعريفا جيدا، وقد كان جلاسر وكلاوس أول من استعمل المقاييس المستندة إلى معايير، وقد وضح جلاسر أن تلك المقاييس يمكن أن تستعمل لتقويم سلوك الطالب وتحديد مدى اكتساب الطلبه لأنماط السلوك التي صممت في برنامج تعليمي، لتعليمها، ويعد استعمال الاختبارات المستندة إلى معايير الاختبارات المحكية سمة محورية لإجراءات التصميم.

نماذج تصميم التعليم المبكرة:

في أوائل الستينات بدأ عدد من العلماء من أمثال جانيه وكلاسر وسلفرن بتجميع الأفكار والمفاهيم ومناقشتها، التي طورت في مجالات تحليل المهمات وتوصيف الأهداف والاختبارات المستندة إلى معايير، لتكون عمليات أو نماذج نظامية لتصميم المواد التعليميّة، إذ استطاع جانيه أن يتوسع في مفهوم تحليل المهمات، واوضح أن المهمات والمهمات الفرعية التي تحدد من طريق عملية تحليل المهمات، كثيرا ما يكون لها علاقة هرمية متسلسلة ترتبط كل منها بالأخرى، إذ يلزم تعلم اداء مهارت عليا، أن يتمكن اولاً من المهمات المتفرعة منها أو التابعة لها، ويؤدي هذا المبدأ الذي مؤداه أنه ينبغي تصميم التعليم بحيث يكفل للمتعلمين أكتساب المهارات الفرعية التابعة قبل تعلم المهارات العليا، وقد ذهب جانيه إلى اكثر من ذلك من طريق توصيف عملية التحليل الهرمي (تدعى ايضاً تحليل مهمات أو تحليل مهمات التعليم) لتحديد المتطلبات الاساسية، التي ما زالت هذه العملية سمة محمورية في نماذج تصميم التعليم.

(*) احد رواد التربية في الولايات المتحدة الامريكية .

وبناء على ذلك، فقد نَوه جانيه على ما يأتي:

١. أهمية تصميم البيئة التعليميّة بطريقة يتم فيها تحديد الاهداف التعليميّة المراد تَحقيقها.

٢. تحديد العناصر التعليميّة التي تتكون منها هذه الاهداف.

٣. ترتيب هذه العناصر بطريقة هرمية وتنظيمها.

وقد كان هؤلاء من بين الأوائل الذين استعملوا ألفاظاً مثل (تطوير النظام) و(التعليم المنظم) و(النظام التعليميّ)، لشرح إجراءات تصميم التعليم على النحو الذي يستعمل اليوم، وفي ذلك الوقت بدأ استعمال لفظي (تطوير الأنظمة) و (مدخل النظم) لشرح عمليات تطوير التعليم المستعملة في أثناء بعض المشروعات التعليميّة، وقد كانت المحاولات الأولى في مجال التدريب من قبل شركة راند وكوربوريشن ومنظمة الموارد البشري (Hummrro) ، وقد كان الانموذج الذي استعملته منظمة الموارد البشرية بمنزلة الانموذج الأول لكثير من النماذج فما بعد، كما أن أنموذج مدخل النظم قد استعمل مبكراً في أثناء مشروع تطوير الأنظمة التعليميّة الذي أجري في جامعة ميتشجان في المدة من عام ١٩٦١م إلى عام ١٩٦٥م، ومن نماذج تصميم التعليم التي طورت في اثناء هذا العقد أنموذج باناثي (Banathe,1968)، وأنموذج بارسون (Barson,1967) ، وأنموذج هاميروس (Hamerus,1968).

السبعينيات : البدايات الاولى لنماذج منحى النظم:

في السبعينيات من القرن العشرين أخذت حركة التصميم التعليميّ تنمو، وتزايد عدد البرامج التدريبية في التصميم التعليميّ، والمنظمات التي توظف الأفراد المتدربين بهذه البرامج، ويعد التطور الأهم في تلك المدة هو تزايدالاهتمام بالكتابات التي تناولت التصميم التعليميّ بأفكار ومبادئ نابعة من علم نفس الإدارك، إذ تزايد عدد نماذج تصميم التعليم بنحو كبير، وملفت للنظر ، وبنى كثيرون نماذج جديدة لتصميم التعليم على التي طورها من سبقهم مثل (Dick & Carey, 1978)

(Gerlach&Ely,1980) (Kemp,1989)، ومع نهاية ذلك العقد تم تطوير أكثر من ٤٠ نموذجا لتصميم التعليم، وقد ازدهر الاهتمام بعملية تصميم التعليم في مجالات مختلفة؛ ففي وسط السبعينيات تبنت عدة قطاعات في الجيش الأمريكي أنموذج بارسون (Branson 1975) لتصميم التعليم بهدف تطوير عملية التدريب في هذه القطاعات، وفي المجال الأكاديمي تم انشاء العديد من مراكز تحسين التعليم في منتصف هذا العقد، بهدف مساعدة الكليات على استعمال الوسائل التعليميّة وإجراءات تصميم التعليم لتحسين نوعية التعليم فيها، وتم إعداد العديد من برامج الدراسات العليا في مجال تصميم التعليم، وفي مجال الأعمال والصناعة رأت العديد من المنظمات قيمة استعمال تصميم التعليم في تحسن نوعية التدريب، وبدأت بتبني هذا الاتجاه.

وعلى المستوى العالميّ رأت العديد من الدول مثل كوريا الجنوبية وأندونيسيا فوائد استعمال تصميم التعليم في حلّ مشكلاتها التعليميّة من طريق تصميم البرامج التدريسية الجديدة وانشاء مؤسسات لدعم استعمال تصميم التعليم، وتم توفير الدعم للراغبين في التدرب في هذا المجال، وتم تسجيل العديد من هذه التطورات في مجلة تطوير التعليم(*).

الثمانينيات : تطبيق مبادئ علم النفس المعرفي والحاسوب:

على الرغم من النجاح الكبير الذي حققه التصميم التعليميّ في المجالين التجاريّ والصناعيّ، إلاّ أن تأثيره كان محدوداً في المجال التربويّ (المدارس العامة والتعليم العاليّ)، إذ بذل القليل من الجهد في بعض عمليات تطوير المناهج باستعمال أسس عملية التصميم، وتم إعداد القليل من الكتب للمعلمين في مجال تصميم التعليم، وقدم بكمان (Buekman,1987) تحليلا لاسباب عدم نجاح

(*) المجلة الأولى التي نشرت في السبعينيات التي كانت سابقة لقسم التطويرفي مجلة "البحث والتطوير في تكنولوجيا التربية."

(المدارس والجامعات) في استعمال التصميم التعليميّ إلى انخفاض ميزانية مراكز تحسين التعليم بالموازنة بالسبعينيات، وانحلال ما يزيد عن ربع هذه المؤسسات، واشار إلى أن الظروف المتوافرة في المجال التجاريّ والصناعيّ كانت أكثر تشجيعا.

وفي الثمانينيات، ظهر اهتمام متنام بكيفية تطبيق مبادئ علم النفس المعرفيّ في عملية التصميم، مما نشر في هذه المرحلة إمكانية تطبيقه، أمّا العامل الذي كان له التأثير الأكبر في تصميم التعليم مدة الثمانينيات، فكان ازدياد الاهتمام باستعمال الحاسبات الشخصية لأغراض تعليمية، ومع تطور هذه الوسائل حوّل الكثير من المتخصصين في تصميم التعليم اهتمامهم نحو انتاج برامج التعليم المعتمدة على الحاسوب، وبحث آخرون الحاجة إلى نماذج تناسب الامكانات التفاعلية لهذه التقنية لاتمام بعض مهمات (عمليات) تصميم التعليم، وكذلك فقد بدأت حركة تقنيات الاداء التي ظهرت حديثاً ممارسة تصميم التعليم، من طريق تركيزها على التحليل الشامل للأداء.

التسعينيات : تغير النظرة والممارسة :

أثرت العديد من التطورات في التسعينيات بنحو واضح في مبادئ تصميم التعليم وممارسته، وقد كانت حركة تقنية الأداء من أبرز المؤثرات في ميدان تصميم التعليم التي وسعت مجال هذا الميدان، وكنتيجة لهذه الحركة، بدأ العديد من مصممي التعليم بإجراء عمليات أكثر دقة لتحليل أسباب مشكلات الأداء، وفي كثير من الحالات كانوا يجدون أن الأسباب الحقيقة في ضعف الأداء لم تكن في قلة التدريب أو ضعفه، وكانوا يلجأون في هذه الحالات إلى تقديم حلول غير تعليمية من مثل إحداث تغيير في نظم التحفيز، أو في بيئة العمل لحل هذه المشكلات، وبذلك اتسعت أنواع النشاطات كثيرا التي يقوم بها مصممو التعليم، ومن العوامل الأخرى التي أثرت في المجال في التسعينيات نمو الاهتمام بالبنيوية (Constructivism Theory)، وبمجموعة من التوجهات المشابهة حول التعلم

والتعليم (يدعوها البعض نظريات) التي لاقت رواجًا كبيرًا في هذا العقد، وتشمل المبادئ التعليميّة المتعلقة بالبنيوية أن يؤدي المتعلمون بما ياتي :

١. حلّ مشكلات معقدة وواقعية.
٢. العمل معاً لحلّ هذه المشكلات.
٣. التعامل مع المشكلات من منظورات مختلفة.
٤. أخذ المبادرة في عملية التعلم (بدل أن يكونوا متلقين سلبيين).
٥. الوعي بدورهم في عملية بناء معارفهم .

وفي العقد الماضي أثرت البنيوية في العديد من المنظرين والممارسين في مجال تصميم التعليم، وعلى سبيل التمثيل كان للبنيوية التي تركز على تصميم مهمات تعليمية حقيقية (وهي المهمات التي تعكس تعقيدات البيئة الحقيقية التي يطبق فيها المتعلمون ما تعلموه من مهارات) تأثير في كيفية ممارسة تصميم التعليم وتعليمه.

وعلى صعيد آخر فقد أدى النمو السريع في استعمال "نظم دعم الأداء الإلكترونية" وتطويرها في التسعينيات إلى تغييرات في طبيعة العمل الذي يؤديه العديد من مصممي التعليم، ونظم دعم الأداء الإلكترونية هي أنظمة معتمدة على الحاسوب صممت لتزويد العاملين بالمساعدة التي يحتاجونها للقيام بمهمات محددة في عملهم، في الوقت الذي يحتاجون فيه إلى تلك المساعدة، وبأفضل شكل ممكن، وتشمل هذه الأنظمة في العادة قاعدة معلومات تحتوي على المعلومات الأساسية المرتبطة بعمل المؤسسة، ومن ذلك:

١. سلسلة من النشاطات العلمية (عادة ما تكون على معلم خاص أو محاكاة) يستطيع العاملون الوصول إليها في الوقت الذي يختارونه.
٢. أنظمة تدريب وتعليم خبيرة، وأنظمة توجيه وتيسير القيام بالعديد من المهمات العمل.
٣. أدوات دعم للأداء تساعد على أداء العديد من مهمات العمل وتيسيرها، وتزويد العاملين بأدوات الأداء والمعلومات التي يحتاجون اليها؛ فأنه يمكن لأنظمة دعم

الأداء الإلكترونية المصممة جيدا أن تقلل من حاجة التدريب، ومن غير المفاجئ، إذ حوَّل العديد من مؤسسات التدريب ومصممي التعليم جانبًا في اهتماماتهم من تصميم البرامج التدريبية إلى تصميم نظم دعم الأداء الالكترونية.

ومن الاتجاهات الأخرى التي أثرت في مهنة تصميم التعليم الاهتمام المتزايد بسرعة استعمال الأنترنت للتعليم عن بعد، فمنذ عام ١٩٩٥ كان هناك اهتمام متزايد باستعمال الأنترنت لتوصيل التعليم لأماكن بعيدة، وتزايد الطلب على برامج التعليم عن بعد، كذلك كان هناك إدراك بأنه كي تكون هذه البرامج فعّالة، فلا يكفي مجرد تقديم التعليم الصفي كما هو بنحوٍ إلكتروني، بل ينبغي أن تصمم هذه البرامج بعناية في ضوء السمات التي يمكن أن تستعمل (أو لا تستعمل) في الدروس المعتمدة على الانترنت، وأن الحاجة إلى تحقيق الجودة العالية في التعليم المعتمدة على الانترنت تتيح فرص عمل جديدة لمصممي التعليم، ويتوقع أن توافر فرصاً أكبر في المستقبل القريب.

ومن أحدث الاتجاهات التي أثرت في مجال تصميم التعليم ما يسمى بإدارة المعرفة، إذ تشمل إدارة المعرفة تحديد الوثائق، ونشر المعلومات الصريحة والضمنية في المؤسسة لتحسين أداء هذه المؤسسة، ففي العادة تبقى المعرفة والخبرات المفيدة محصورة في شخص أو مجموعة محدودة من الأشخاص في المؤسسة، ولا تكون معروفة خارج هذه المجموعة، ولكن تقنية هذه الأيام بما فيها برامج قواعد البيانات، وبرامج المشاركة والشبكات المحلية مكّنت المؤسسات من إدارة (جمع وتصفية ونشر)، هذه المعرفة والخبرات، بطرائق لم تكن ممكنة سابقا، وباستمرار نمو الاهتمام بإدارة المعرفة، فلن يكون مصممو التعليم والمختصون بالتدريب مسؤولين عن تحسين أداء الأفراد فقط، بل سيكونون مسؤولين عن تحديد الوصول للمعارف المفيدة المتعلقة بالمؤسسة وتيسيرها، لذلك فأن الاهتمام المتزايد بإدارة المعرفة سيغير، وقد يوسع أنواع مهمات مصممي التعليم، التي يتوقع أن يؤدوها.

ونلخص الافكار الرئيسة لتاريخ للتصميم التعليم بالنقاط الآتية:

١. ١٨٠٠-١٨٩٩ : ظهور حركة الرواد الاوائل للتصميم التعليم : (كومنيوس ، جوهأن هربارت ، جوزيف ماير رايس).

٢. ١٩٠٠-١٩١٩: استعمال البحث التجريبي وجهود ثورندايك.

٣. ١٩٢٠-١٩٢٩: الاهتمام باستعمال الطرائق التجريبية للمساعدة على حلَ مشكلات التعليم نتجة الافكار :(دبيلو تشارلتز ، فرأنكلين بوبيت).

٤. ١٩٣٠-١٩٣٩: فترة الكساد العالمي والحرب العالمية

٥. ١٩٤٠-١٩٤٩: أصول التصميم التعليميَ ، الحرب العالمية الثانية (عصرالتدريب العسكريَ).

٦. ١٩٥٠-١٩٥٩: بروز علماء علم النفس التربويَ (جانيه ، بسلي بركز ،جون ديوي) ، كما انها مدة تعديل الاجراءات وتحليل المهمات (روبرت ميلر ،وليلين جلبرت ، بوبيت وتشارتز) ، ونشوء حركة التعليم المبرمج (سكنر) ، وحركة الاهداف السلوكية (بلوم وجماعته).

٧. ١٩٦٠-١٩٦٩: ازدهار حركة الاهداف السلوكية (ميجر ، جانيه) وظهور حركة الاختبارات المستندة إلى معيار ، نماذج تصميم التعليم المبكرة (جانيه ، وكلاسر ، سلفرن)

٨. ١٩٧٠-١٩٧٩: البدايات الاولى لنماذج منحى النظم (جانيه وبرجز ، ديك كاري ، جيرلاش.آيلي)

٩. ١٩٨٠-١٩٨٩: تطبيق مبادى علم النفس التربويَ ، استعمال الحاسوب في التعليم .

١٠. ١٩٩٠-...: تغير النظرة والممارسة من تصميم وتطوير واستعمال ، وتقويم العمليات والمواد التعلم ، أنظمة الاداء الاكتروني والتعلم من التكنولوجيات ، وحقوق الاداء التكنولوجي.

أهمية علم التصميم التعليمي:

يجني المعلم والمتعلم والمجتمع فوائد جمّة من التصميم التعليميّ ، لما له من فوائد كبيرة تؤثر في سير العملية التعليميّة وتحسنها ، ومن هذه الأهمية ما إشار إليه كل من (الطبيب ، ٢٠٠٤)، و(دروزة ، ٢٠٠٠) ما يأتي:

١. توجيه الانتباه للاهداف التعليميّة.

٢. يزيد من احتمالية فرص نجاح المعلم في تعليم المادة.

٣. يعمل على توفير الوقت والجهد.

٤. يعمل على تيسير الاتصالات والتفاعل والتنسيق بين الأعضاء المشتركين في تصميم العملية التعليميّة وتطبيقها.

٥. يقلل من التوتر الذي قد ينشأ بين المعلمين من جراء التخبط في اتباع الطرائق التعليميّة.

والتصميم التعليميّ يوفر للمدرس والطالب بيئة تعليمية مبنية على أسس تكنولوجية عالية تسمح للمدرس بأداء مهمته بنحو ناجح، وتكسب المتعلم كفايات مهنية عالية، ويوضح التصميم التعليميّ لمصممي المناهج التعليميّة مناطق الخلل في المناهج، وذلك لاعادة صياغتها على وفق تصاميم تعليمية أكثر كفاية، وهذا ما يؤكد دور التصميم التعليميّ في هندسة البيئة التعليميّة.

إنّ هدف التصميم التعليميّ هو صياغة الاهداف العامة والسلوكية وتحديد الاستراتيجيات وتطوير المواد التعليميّة، التي يؤدي التفاعل معها إلى تحقيق الاهداف، وتكمن أهمية التصميم التعليميّ في الآتي:

١- تجسير العلاقة بين مبادئ النظرية، وتطبيقاتها في الموقف التعليميّ.

٢- استعمال النظريات التعليميّة في تحسين الممارسات التربوية من طريق التعليم بالعمل.

٣- الاعتماد على الجهد الذاتيّ للمتعلم في عملية التعلم.

٤- استعمال الوسائل والمواد والاجهزة التعليميّة المختلفة بطريقة مثلى.

٥- العمل على توفير الوقت والجهد من طريق استبعاد البدائل الضعيفة والمشاركة في تحقيق الاهداف.

٦- ادماج المتعلم في عملية التعلم بطريقة تحقيق أقصى درجة ممكنة من التفاعل مع المادة.

٧- توضيح دور المعلم على أنه منظم للظروف البيئية التي تيسّر حدوث التعلم.

٨- تفرغ المعلم لأداء واجباته التربوية الاخرى، فضلاً عن واجبات التعليم.

الأسس النظرية للتصميم التعليمي :

يستند التصميم التعليمي إلى ثلاثة اسس نظرية هي:

اولاً: تصميم التعليم كعلم.

ثانياً: تصميم التعليم كعملية.

ثالثا: تصميم التعليم كتقنية.

أولا : تصميم التعليم كعلم:

استمد علم التصميم التعليميَ أصوله من عدة مجالات لعل من اكثرها أهمية العلوم النفسية، وفيما يأتي مدارس علم النفس المهمة التي تأثر بها التصميم التعليميَ:

<u>١- المدرسة السلوكية: Behaviorism (*)</u>

أسهمت هذه المدرسة في إمكانية تطوير التعليم ، وجعله أكثر قابلية بتوظيف مبادئ التعلم السلوكي التي ترتكز على دراسة المثير الخارجيَ والاستجابة للملاحظة في البيئة التعليميّة، أي التركيز على الأحداث الخارجية وإهمال العمليات العقلية التي يمارسها المتعلم.

(*) نشأت المدرسة السلوكية في أواخر القرن التاسع عشر، وازدهرت في النصف الاول من القرن العشرين، وقد ارتبطت بإسم (إيفان بافلوف) الروسي الذي أجرى ابحاثه على الكلاب، ولكن المؤسس لهذه المدرسة بحق هو (واطسون) صاحب قوانين التعلم، ومن اشهر علمائها (ثورندايك، وسكنر، الذي درس المترتبات الاجرائية في الاربعينيات والخمسينيات من القرن العشرين).

اسهاماتها :

- تحديد الاهداف السلوكية.

- وضع تقويم يعتمد على الاداء.

- الاهتمام بالبيئة في التعلم، والمثيرات التي يتبعها استجابات معينة ، والتثبت على ارتباط المثير والاستجابة.

- تعمل على هندسة البيئة التعليمية وتنظيمها بطريقة تساعد المتعلم على إظهار الاستجابات المرغوب فيها التي تعبر في مجملها عن التعلم.

خطوات التعلم السلوكيّ:

أكد علماء المدرسة السلوكية امثال (سكنر، وايفانر، وهوم، وجلايسر)، ضرورة السير في خطوات منظمة في أثناء التعليم وهي:

١- تحديد السلوك النهائيّ .

٢- تعرف المعلومات القبلية للمتعلم .

٣- صياغة المادة الدراسية في تتابع منظم .

٤- البدء في تدريس المهارات التدريسية.

٥- تنظيم عمليات التعزيز الشرطية على وفق الخطوات الآتية:

أ- الحصول على أنتباه المتعلمين لما يعرضه المعلم .

ب- تقديم إشارات المهمة .

ج- إعطاء تعليمات توجه الإدراك المطلوب لما يعرض .

د- تشجيع حدوث السلوك التعليميّ المطلوب .

هـ- الحصول على السلوك التعليميّ المطلوب .

و- تعزيز السلوك الصحيح وإلغاء غير الصحيح .

ي- تصحيح الأغلاط .

٦- الاحتفاظ بسجلات السلوك لكل متعلم لاعتماد عليها كأساس لتعديل المواد التعليميّة وإجراءات التعليم .

٢.المدرسة المعرفية: Cognitivism

تركز هذه المدرسة في دراسة العمليات الإدراكية الداخلية في دماغ المتعلم (العقلية) بهدف استدعائها ونقلها إلى المواقف الجديدة. أي أن المتعلم على وفق ذلك يستطيع أن يجعل التعليم ذا معنى إذا ما قام بالأنتباه للخبرات الجديدة وربطها بالخبرات القديمة لديه بهدف جعلها ذات معنى وتخزينها في ذاكرته واستدعائها من استعمال معينات التذكر، ونقلها إلى مواقف جديدة.

وتستند المدرسة المعرفية إلى الادب التربوي والنفسي المتجمع من أعمال النظرية الجشطالتية (كوفك، وكوهلر، وفرتهيمر)، ودراسات بياجيه، وافكار برونر الذي درس افكار بياجيه، وأوزبل الذي أكد التعلم ذا المعنى وحيوية المتعلم ونشاطه.

اسهاماتها :

مساعدة التصميم التعليميّ على كيفية بناء البرامج على وفق خصائص المتعلم، ولاسيما ما يتعلق بكيفية خزنه للمعلومات في الدماغ وما يؤديه من عمليات عقلية.

٣- المدرسة البنائية: Constructivism

تؤكد هذه المدرسة أن التعلم عملية يبني فيها المتعلم معارفه عن العالم بصورة أنشطة موجهة ، وذلك عندما يواجه مشكلة أومهمة يعيد فيها بناء معرفته وتفاوضه الاجتماعيّ مع الآخرين .

اسهاماتها :

يرى جونسن (Jounsan) وهو أحد اصحاب هذه المدرسة أنها تنشط الروابط بين المتعلم وبيئته التعليميّة، وأنها ذات مردود مهم لعملية التفاعل الصفيّ، ويمكن تلخيص أهم مساهماتها بالنقاط الآتية:

١. تقديم نظرية حركية شاملة للحقيقة بعيداً عن المبالغة، أي نظرية حقيقية للبيئة التعليميّة.

٢. تقديم محتوى ووجهات نظر مصنفة بنحو دقيق .

٣. نقل التعلم المنهجيّ من البعد المثاليّ إلى البعد الواقعيّ التطبيقيّ .

٤ . أنشاء تدريبات انعكاسية مهارية متقدمة .

٥. تعويد المتعلم على نقد محتوى التعلم والتدريب على تقويمه ، يساعد ذلك على بناء الروح الاستقلالية للمتعلم .

٦. التدربّ على الحوار وتقبل الرأي الآخر .

ثانيا : تصميم التعليم كعملية :

تبعاً لذلك يُعّرف التصميم التعليميّ بأنه: العملية التخطيطية التي ينتج عنها مخططات (نماذج) تعليمية يمكن من طريقها تحقيق أهداف تعليمية محددة، ومن ملامحها أنها عملية:

١- موجهة بالأهداف .

٢- لحلّ المشكلات .

٣- منطقية .

٤- ذات طابع انسانيّ واجتماعيّ .

٥ - تتميز بالدقة والقدره على الابداع .

٦ - تتأثر بالخلفية المعرفية والوجدانية والمهارية للمصمم .

ثالثا : تصميم التعليم كتقنية :

تركز هذه الأسس على الربط بين الجانب النظريّ (نظريات التعليم والتعلم) والجانب التطبيقيّ المتمثل في:

١. حوامل الرسائل التعليمية، وتختص بوصف البرمجيات والاستراتيجيات التعليمية واستعمالها.

٢. نواقل الرسائل، وتختص بتحديد الآلة أو الجهاز المناسب واختيارها وكيفية استعمالها.

استنادًا الى هذه الأسس فإنّ التصميم التعليميّ يتعلق بتنظيم البرمجيات اللازمة لتغذية الآلات والأجهزة التعليميّة. لذا فأنّ هناك من يصف التصميم التعليميّ بأنه تقنية لتطوير التعليم وخبراته وبيئاته بهدف تحقيق النتائج المرغوب فيها على وفق شروط معينة.

علاقة التصميم التعليميَ بعمليتي التعليم والتعلم :

التعليم والتعلم ظاهرتان متلازمتان يجمعهما في المنهج التربويَ موقف واحد يسمى اصطلاحاً (موقف تعليميَ) يتم فيه نقل المعرفة أو المهارة واكتسابها باستعمال تقنيات معينة يقتضيها الموقف لتحقيق اهداف واضحة ومحددة، وقد ينشأ التعلم في غياب التعليم بمبادرة فردية ذاتية من طريق التفاعل مع مادة التعلم المستهدفة ، تلبية لحاجة ، أو اشباعاً لرغبة، أو حلاً لمشكلة، وهذا يدل على أن عمليتَي التعليم والتعلم قد تحدث بنحو منفصل، أي قد يحدث التعليم دون التعلم أو قد يحدث التعلم دون التعليم.

وعلى الرغم من أن التصميم التعليميَ انبثق أساسًا من نظريات التعلم واعتمد عليها إلاّ أنه يختلف عنها إلى حدًّ كبير، فنظريات التعلم هي الدراسات التي تبحث في العمليات، التي يحدث في اطارها تغيير في سلوك المتعلم، والتعلم عبارة عن تغيير ايجابي في سلوك المتعلم نتيجة استجابته للمثيرات التي تحيط به، أما نظريات التعليم التي اعتمد عليها أيضا التصميم التعليميَ فتعرف بأنها: الدراسات التي تبحث في وصف المبادئ الاجرائية للطرائق التعليميَة، التي ينبغي أن يوظفها المدرس في الموقف التعليميَ، لتحقيق الاهداف التعليميَة المرغوب فيها، في حين أن نظريات التصميم التعليميَ هي الدراسات التي تبحث في النشاطات التعليميَة كافة وتصويرها بطريقة منظمة مدروسة ابتداءاً من تحديد الأهداف التربوية العامة، مروراً بتحليل عناصر الموقف التعليميَ، وخصائص الفرد المتعلم والمحتوى التعليميَ، ووضع الاهداف السلوكية واختيار طرائق التعليم المناسبة والوسائل التعليميَة المختلفة وانتهاءاً بتصميم الاختبارات التقويمية.

ومَما سبق يتضح أنَ التصميم التعليميَ ليس بنظرية تعليمية في حدَّ ذاته، بل هو عمل اجرائي يتوخى هندسة الفعل التعليميَ ويستمد أسسه من النظريات التعليميَة. وعليه فإنه علم يجمع بين عمليتي التعليم والتعلم على وفق تقنيات تكنولوجية هادفة وفعالة في البيئة التعليميَة.

المبادئ التربوية للتصميم التعليمي:

١. إنّ نظريات التعلم والنمو والدافعية والاتصال ومبادئها تؤدي دوراً مهماً في رفع فاعلية التصميم التعليميّ.

٢. إنّ التصميم التعليميّ يمثل مكوناً مهماً من مكونات مجال تقنيات التعليم، يؤثر ويتأثر ببقية المكونات الأخرى.

٣. إنّ نظريات التصميم التعليميّ ومبادئه ونماذجه تهدف إلى تجويد عمليتي التعليم والتعلم.

٤. مراعاة مبادئ تصميم الرسالة التعليميّة لدعم التعلم.

٥. تحليل خصائص الطلبة لاختيار، وتحديد الاستراتيجيات التدريسية.

٦. إنّ اشتقاق الأهداف وصياغتها بنحو دقيق يساعد على فاعية عملية التعليم والتعلم.

٧. اختيار الوسائل التعليميّة على وفق معايير دقيقة لدعم العملية التعليميّة.

٨. استعمال اختبار مرجعي المحك في تجويد التصميم التعليميّ.

٩. التقويم التكوينيّ عامل ذات اهمية في تحديد فاعلية وكفاية تصاميم المواد والبيئات التعليميّة وتحسينها.

١٠. مبادئ تصميم المناهج تسهم في تصميم برامج ومناهج تعليمية فعالة.

خطوات التصميم التعليمي:

في ضوء المراحل التي يمّر بها التصميم التعليميّ، فإنّه يشتمل على تسع خطوات مهمة، وهي ليست منفصلة، ولكنها متداخلة ومتفاعلة بعضها مع بعض لتكوّن بنية التصميم التعليميّ، كما أشار (كمب، ١٩٨٧)، ومن بعده (الحيلة، ١٩٩٩)، و(مرعي والحيلة، ٢٠٠٠)، وهي كما يأتي:

١. تحديد الهدف التعليميّ .

٢. تحليل المهمة التعليميّة .

٣. تحديد السلوك المدخلي .

٤.كتابة الاهداف الادائية .

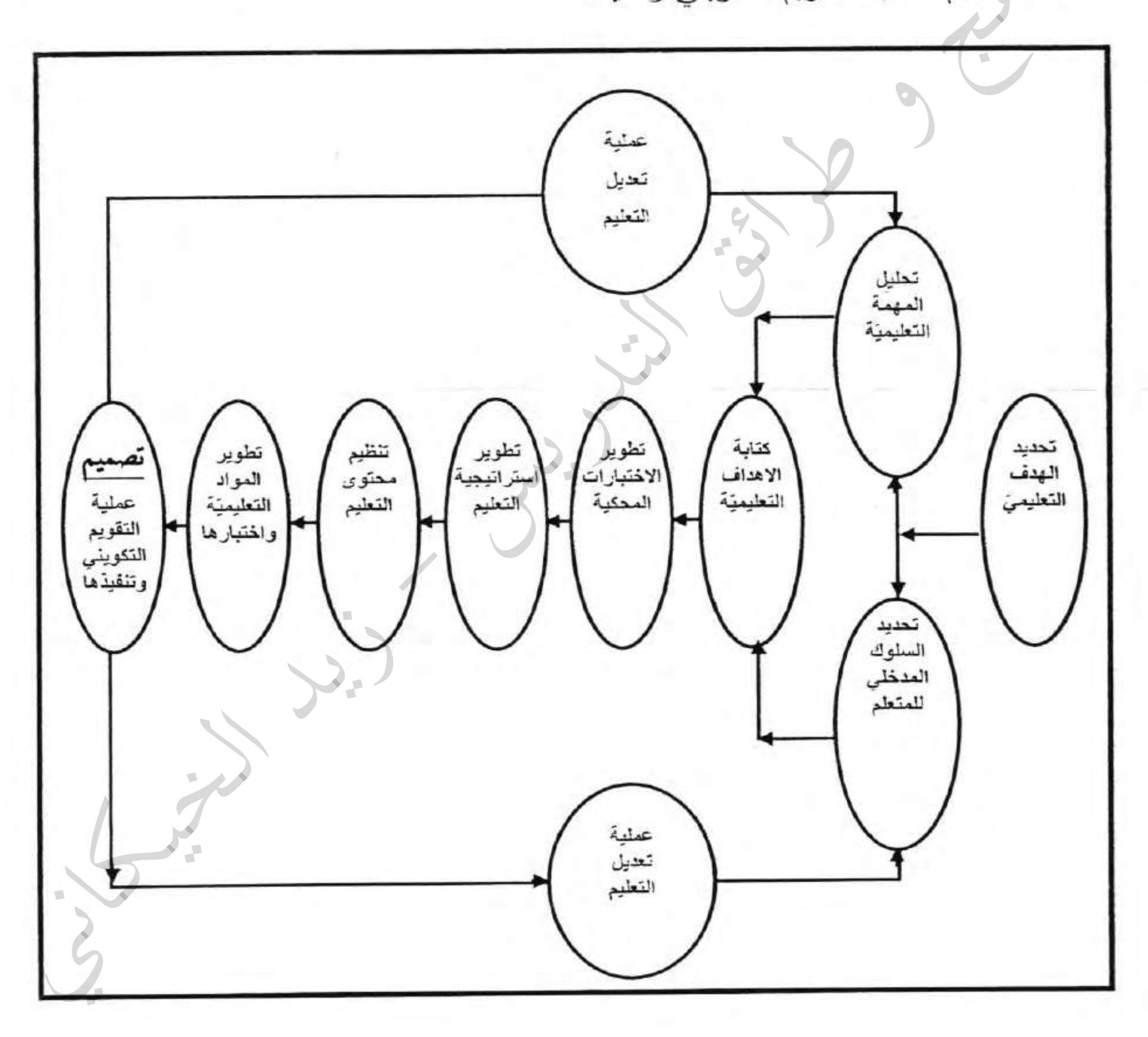
٥.تطوير الاختبارات المحكية .

٦.تطوير استراتيجية التعليم .

٧.تنظيم المحتوى التعليميّ .

٨.تطوير المواد التعليميّة واختبارها .

٩.تصميّم عملية التقويم التكويني وتنفيذها .



مجالات التصميم التعليمي :

بناءً على ما تشتمل عليه عملية التصميم التعليميّ، لا بدَّ للمدرس أن يمارس عددًا من الادوار التي تعدُّ مجالات للتصميم التعليميّ، إذ أشار (Reigeluth,) الى أنّ علم التصميم التعليميّ يحتوي على ستة مجالات تعليمية، هي قواعد لنشاطات المصمم التعليميّ وهي:

١. تحليل النظام التعليميّ :

وهو المجال الذي يتعلق بتصنيف الاهداف التعليميّة على مستويات مختلفة على وفق التصنيفات التربوية المعروفة في التربية، كتصنيف (بلوم) وتصنيف (جانيه) وتحليل المادة التعليميّة إلى المهمات التعليميّة الرئيسة والثانوية والمتطلبات السابقة التي تعلمها، ويضم هذا المجال تحليل خصائص الفرد المتعلم وتحديد مستوى استعداده وقدراته وذكائه ودافعيته واتجاهاته ومهاراته وغيرها، وتحليل البيئة الخارجية وتحديد الامكانيات المادية المتوافرة وغير المتوافرة، والمصادر ، والمراجع، والوسائل اللازمة للعملية التعليميّة، ثم تحديد الصعوبات التي قد تعترض سير العملية التعليميّة.

٢. تنظيم النظام التعليميّ :

وهو المجال الذي يتعلق بتنظيم أهداف العملية التعليميّة، ومحتوى المادة الدراسية، وطرائق تدريسها، ونشاطاتها، وطرائق تقويمها بنحو يؤدي إلى أفضل النتائج التعليميّة في اقصر وقت وجهد وتكلفة مادية، ويتعلق هذا المجال بوضع الخطط التعليميّة سواء أكانت اسبوعية أم شهرية أم فصلية أم سنوية.

٣. تطبيق النظام التعليميّ :

وهو المجال الذي يتعلق بوضع الملاكات البشرية والادوات والمصادر والوسائل التعليميّة واستراتيجيات التعليم المختلفة بما فيها طرائق التدريس والتعزيز وإثارة الدافعية ومراعاة الفروق الفردية وغيرها كافة موضع التنفيذ والتطبيق.

٤. تطوير النظام التعليميّ :

وهذا المجال يتعلق بفهم التعليم وتطويره وتحسين طرائق التعليم من طريق استعمال الشكل أو الخريطة أو الخطة التي يقدمها المصمم التعليميّ حول المناهج التعليميّة الذي من شأنه أن يحقق النتائج التعليميّة المرغوب فيها على وفق شروط معينة.

٥.ادارة النظام التعليميّ :

ويتعلق هذا المجال بضبط العملية التعليميّة والتثبت من سيرها في الاتجاه الذي يحقق الاهداف التعليميّة/ التعلمية المنشودة، ويتم ذلك من طريق تنظيم السجلات والجداول، وضبط عمليات الغياب، والحضور، ومراقبة النظام، وتطبيق الاختبارات الدراسية في الموعد المحدد، والاشراف على تأمين الوسائل والادوات التعليميّة كافة التي تضمن سير العملية التعليميّة بالنحو الصحيح.

٦.تقويم النظام التعليميّ :

وهذا المجال يتعلق بالحكم على مدى تعلم المتعلم وتحقيقه للاهداف التعليميّة المنشودة وتقويم العملية التعليميّة/ التعلمية ككل، وهذا يتطلب تصميم الاختبارات والنشاطات التقويمية المختلفة سواء أكانت يومية أم اسبوعية أم شهرية أو سنوية، ومن ثم أن عملية التقويم تتعلق بتحديد مواطن القوة، والعمل على تعزيزها وتحديد مواطن الضعف والعمل على معالجتها.

مهارات التصميم التعليميّ :

يتضمن التصميم التعليميّ العديد من المهارات الرئيسة والفرعية التي ينبغي أن يتقنها المصمم وكل من يشترك في العملية، وهي في مجملها تمثل أساساً لما يسمى بنماذج التصميم التعليميّ، وتشمل هذه المهارات ما يأتي:

أولاً : مهارة التحليل Analysis :

وتشمل على المهارات الفرعية الآتية :

أ- تحليل البيئة التعليميّة المحيطة بالبرنامج المراد تصميمه .

ب- تحديد المشكلة وتحليلها .

ج- تحديد الإمكانات المادية والبشرية .

د- تحديد الأهداف العامة والسلوكية .

هـ- تحليل المحتوى التعليميّ .

و- تحديد المتطلبات والخبرات السابقة اللازمة لتعليم البرنامج .

ي- تحليل خصائص المتعلمين ومدى استعداداتهم وقدراتهم واتجاهاتهم .

ثانياً : مهارة التنظيم Organization :

ترتبط باختيار أفضل المعالجات التصميمية بما تتضمنه من محتوى ومواد وأجهزة، ثم إعدادها وتنظيمها على مدار الأسبوع أو الفصل بطريقة تساعد المتعلم على تحقيق الأهداف.

ثالثاً :مهارة التطوير Development :

يتم تبعاً لهذه المهارة ترجمة تصميم التعليم إلى مواد واستراتيجيات تعليمية فعلية مع تأكد مدى مناسبتها للمتعلمين، وقبل التطبيقة يمكن أن تجرى عملية تجريب.

رابعاً : مهارة التنفيذ (التطبيق)Implementation :

تمثل بداية التطبيق الفعلي للبرنامج باستعمال المواد والاستراتيجيات التي تم إعدادها، وتسخير الكوادر البشرية كافة، والمصادر التعليميّة التعلمية لتدعيم العملية التعليميّة وتعزيزها.

خامسا : مهارة الادارة Management:

يتم من طريقها التثبت من:

أ- سير العملية التعليميّة التعلمية على وفق نظم ولوائح المؤسسة التعليميّة.

ب- ضبط المواقف التعليميّة داخل الفصل الدراسي وخارجها.

ج- ضبط السلوك غير المرغوب فيها.

د- تامين المواد والأدوات التعليميّة كافة.

سادسا : مهارة التقويم Evaluation :

ترتبط بالحكم على مدى تعلم الطالب وتحقيق الأهداف المحددة من :

أ- تحديد الصعوبات التي واجهت العملية التعليميّة والسعي لعلاجها .

ب- تصميم الاختبارات محكية المرجع .

ج- تنفيذ التقويم التشخيصي .

د- تنفيذ التقويم التجميعي.

ابرز النظريات التي أنبثقت من التصميم التعليمي:

مفهوم النظرية :

مجموعة من القواعد والقوانين التي ترتبط بظاهرة ما، بحيث ينتج عنها مجموعة من المفاهيم والافتراضات والعمليات التي يتصل ببعضها، لتؤلف نظرة منتظمة ومتكاملة حول تلك الظاهرة، ويمكن أن تستعمل في تفسيرها والتنبؤ بها في المواقف المختلفة.

أولا : نظرية العناصر لميرل Component Display Theory Merril:

فكرة النظرية :

هي نظرية شاملة صاغها ميرل في بدايات ثمانينيات القرن الماضي، وتستند فكرتها الى أساس تنظيم محتوى المادة التعليميّة، بحيث تتناول عدداً محدوداً من المفاهيم والمبادئ والإجراءات، على أن يتم تعلمها كلّ على انفراد في وقت قصير بواقع حصة دراسية (٤٥ –٥٠) دقيقة.

فرضيات النظرية :

حُدّدت الفرضيات الرئيسة لهذا النظرية بما يأتي:

<u>١ – تصنيف نتائج التعلم (نوع المحتوى، مستوى الاداء):</u>

تعتمد هذه الخطوة على تحديد نتائج التعلم التي يمكن تصنيفها بناءً على بعدين هما:

أ– نوع المحتوى المراد تعلمه (الحقائق، والمفاهيم، والاجراءات، والمبادئ).

ب– مستوى الاداء التعليميَ المتوقع من المتعلم بعد عملية التعلم (تذكر، وتطبيق، واكتشاف).

<u>٢. أشكال العرض وتشتمل ما يأتي:</u>

أ– أنماط العرض (الشرح، والتساؤل).

ب– عرض العناصر (العموميات، والامثلة).

وتُعد عملية عرض المعلومات من مجالات نظرية العناصر التعليميّة المهمة المستخرجة من أساس تحليل نوع المحتوى ونتائج التعلم المرغوب فيها (أو مستوى الاداء) أو نوع العرض الذي تم تحديده، واختياره ليكون الأسلوب المناسب لشرح المادة وتوضيحها.

٣- وصف المنهجية بالاعتماد على التماسك بين شكل العرض ومستوى الاداء:

ويتم التحكم بوصف المنهجية من طريق ثلاث مجموعات من القواعد التي تحدد التصميم لكل مكوّن تعليمي، وتضم هذه القواعد مايأتي:

١. تحديد المكوّنات: وهي المفاهيم والمبادى .

٢. قواعد الانسجام: أي تحديد أفضل أشكال العرض الضرورية لنتائج التعلم المعطاة.

٣. قواعد الكفاية: أي كفاية الاستراتيجيات، وقدرتها على توصيل المعلومات، كتقنيات عرض النصوص والتغذية الراجعة.

مكونات النظرية وعناصرها:

أ. المحتوى التعليمي:

- الحقائق Facts: وهي مجموعة من العناصر أو الأحداث المرتبطة فيما بينها ارتباطاً عشوائياً في بادئ الأمر إلى أن تصبح حقائق بعد ذلك.

- المفاهيم Concepts: وهي مجموعة العناصر أو الحوادث التي تجمع بينها صفات مشتركة بحيث يمكن إعطاء كل عنصر من عناصرها الاسم نفسه.

- المبادئ Principles: وهي العلاقة السببية التي تربط بين متغيرين أو أكثر وتصف التغير بينهما (سبب ونتيجة).

- الإجراءات Procedures: وهي مجموعة الخطوات المرتبة بتسلسل معين بحيث تقود إلى تحقيق هدف ما.

ب. طرائق التدريس المتبعة :

يقصد بطرائق التدريس المتبعة على وفق هذه النظرية تلك الأساليب التعليميّة التعلمية المتبعة لعرض المحتوى وشرحه:

- عرض القاعدة (المعلومة العامة)، ثم عرض الأمثلة وتوضيحها .
- أو عرض الأمثلة، ومنها يتم الوصول إلى القاعدة، أو استنتاجها .

ج. مستوى الأداء :

هو السلوك المتوقع أن يؤديه المتعلم في نهاية عملية التعلم.

ويصنف على المستويات الآتية:

- التذكر : قدرة المتعلم على استرجاع المعلومة المتعلمة والمخزنة في دماغه.
- التطبيق : قدرة المتعلم على توظيف المعلومة واستعمالها في مواقف جديدة.
- الاكتشاف : قدرة المتعلم على اشتقاق المعلومة العامة من طريق تعرضه لمواقف جديدة غير مألوفة.

ثانيا : النظرية التوسعية لريجليوث Rechleuth:

فكرة النظرية :

نظرية شاملة وضعها شارل ريجليوث في عام ١٩٨٣م، وقد ارتكزت فكرتها على أساس تنظيم محتوى المادة التعليمية وتعليمها على المستوى الموسع (الشامل)، الذي يتناول المفاهيم أو المبادئ أو الإجراءات، التي تكون وحدة دراسية أو مقرر يتم تعلمه في اثناء فصل أو عام دراسي كامل.

فرضيات النظرية :

أنبثقت افتراضات النظرية التوسعية من مفاهيم النظرية الادراكية المعرفية في علم النفس، كمفاهيم المدرسة الجشطالتية التي تؤمن بأنّ التعلم يتم من طريق الكل وليس الجزء، ومفاهيم (اوزبل) حول المنظمات المتقدمة.

ويمكن تحديد افتراضات النظرية التوسعية على النحو الآتي:

١. إنّ تحليل البُنى المعرفية، وفهم العمليات المعرفية ونظريات التعلم، تسهم في تطوير أنموذج تدريسي نافع، لتحقيق أهداف تعليمية متقدمة.
٢. إنّ تدرج التعلم وتسلسله، يسهم في تطوير خبرات أكثر معنىً عند المتعلم.
٣. إنّ التدريس المفصل ييسّر ضبط التعلم والتثبت من نواتجه.

٤. إنّ التعامل مع عددٍ كبيرٍ من الافكار المترابطة، يهيىء فرصاً أمام الطلبة لبناء خبرات شاملة ومحتوى موسع.

٥. إنّ تفكير المتعلم يشبه العدسة اللامة في آلة التصوير، إذ يبدأ الفرد بالالمام بالموقف على وفق نظرة واسعة شاملة يتم فيها ادراك العناصر والعلاقات الرئيسة ورؤيتها ضمن الاجزء (تركيب الصورة).

٦. إنّ التعلم يبدأ بالفكرة العامة المجردة اولا، ثم يتدرج إلى تعلم الامثلة المادية المحسوسة.

٧. إنّ التعلم يأتي على مراحل، الاولى تكون عامة وشاملة وموجزة، وتضم عناصر المهمة التعليميّة المراد تنظيمها، ثم يبدأ المدرس بالتفصيل والتوسيع في هذه العناصر شيئاً فشيئاً، شريطة أن تجري هناك عملية ربط بين كل مرحلة تعليمية واخرى (التي تسبقها أو تليها).

٨. إنّ تنظيم المحتوى التعليميَ ينبغي أنْ يسير من العام إلى الخاص، ومن المجرد اللامحسوس إلى المحسوس.

عناصر النظرية ومكوناتها :

١. <u>المقدمة الشاملة</u> :

هي الأفكار الرئيسة التي يتضمنها المحتوى المراد تنظيمه على وفق أنماط المحتوى (مفاهيم، مبادئ، إجراءات) ويمكن تدعيم الأفكار بأمثلة.

٢. **<u>التفصيل الأول</u>**: تفصيل الأفكار التي وردت في المقدمة الشاملة .

٣. **<u>التفصيل الثاني</u>**: تفصيل لما ورد في (٢).

٤. **<u>التفصيل الثالث</u>**: تفصيل لما ورد في (٣).

٥. **<u>التلخيص</u>** :عرض مختصر وموجز لما ورد في محتوى المادة التعليمية، أي إعطاء التعريفات الرئيسة فقط. وهو نوعان:

– الاول داخلي، يتم إجراؤه في نهاية كل محاضرة (درس واحد).

– الآخر خارجي، للأفكار التي تُدرس في عدة محاضرات (مجموعة دروس).

٦- **التركيب والتجميع :**

وهي عملية توضح بموجبها العلاقات التي تربط الأفكار الرئيسة للمحتوى أي ربط الأفكار ودمجها (ترابط الوحدة، أي حالة خاصة من التلخيص). وهو نوعان:

- الاول داخلي، يظهر العلاقات بين الأفكار الجديدة التي تُدريس ضمن المحاضرة الواحدة.

- الآخر متضمن يظهر ارتباط الأفكار الجديدة مع التي تُدريس في عدد من المحاضرات.

٧- **الخاتمة الشاملة :**

وهي عملية توضيح العلاقات الخارجية التي تربط الأفكار الرئيسة للمحتوى التعليميَ والموضوعات ذات العلاقة (ترابط الموضوعات)، وهي حالة خاصة من التلخيص.

مع ملاحظة أن هذه العمليات {تلخيص، وتركيب، وخاتمة} تتكرر بعد المقدمة وبعد مرحلة التفصيل.

الفصل الثاني

منحى النظم

توطئة:

يُعَدّ منحى النظم Sastem approach[*] في مساق تصميم التعليم اللبّ أو المحور، لاسيما وأنّ موضوع المنحى المنظومي واستعمالاته في عملية تصميم التعليم هو موضوع مهم وأساسي، وانطلاقا من النظرة الشاملة إلى تصميم التعليم بعدّه عملية، وضع خطة لاستعمال عناصر بين المتعلم والعلاقات المرتبطة بينهما، بحيث تدفعه إلى الاستجابة في مواقف معينة، تحت ظروف معينة لإكسابه خبرات محددة. وإحداث تغييرات في سلوكه أو أداء تحقق الاهداف المقصودة، في ضوء ما طُرحت من معلومات وآراء عن مفهوم النظم وأسلوبه وتحليله وأنواعه، وشيوع هذا المنحى عند كثير من العلماء في مختلف التخصصات، وتبني علماء المنهجية وجهة النظر النظامية، وترتب على ذلك دخول مدخل النظم في البحث العلمي الذي سمي في بداية الأمر تجاوزًا بتحليل النظم، لأن تحليل النظم ما هو إلا إحدى المراحل أو الخطوات لهذا المنهج تتبعه مراحل أو خطوات أخرى.

مفهوم المنحى المنظومي:

يعرَف النظام لغةً بأنه نَظَمَ الأشياءَ نَظْماً: أَلَّفَهَا وضَمَّ بعضَها إلى بعضٍ، والنَظْمُ من كلّ شيءٍ ما تَنَاسَقَتْ أجزاؤه على نَسَقٍ وَاحِدٍ، يُقَالُ نَظْمٌ من لؤلؤٍ (ج) نُظُمٌ.

اما اصطلاحاً فتوجد تعريفات متعددة تستعمل للدلالة على منحى النظم وضعها الباحثون، وكلها تشير إلى معنى محدد، وأحيانا يتولد إلتباسًا في الافكار لتشابهها، ولذلك يمكن توضيح كل مصطلح وعلى النحو الآتي:

(*) ويسمى أسلوب النظم والمنحى النظاميّ ومن العلماء من أطلق عليه النظم، ومنهم من أسماه المدخل المنظوميّ.

- خطوات منظمة، ومتداخلة، ومترابطة، ومتشابكة، ومتفاعلة مع بعضها، تؤدي إلى تطوير المواد التعليميّة، والى تحقيق أهداف محددة وموجهة إلى نوع معين من المتعلمين في ضوء مفاهيم ومبادئ نظرية.

- طريقة في التفكير تستعمل في حلّ المشكلات والبحث العلميّ وفي التدريس، ويتكون من ثلاث مراحل هي (التصميم، والتنفيذ، والمتابعة المستمرة).

- أسلوب علمي وظيفي ومنطقي يمكن استعماله لاتخاذ قرارات وحلّ مشكلات.

- تدريس المفاهيم من طريق منظومة تتضح فيهاالعلاقات كافة بين المفاهيم المعطاة.

- طريقة تحليلية ونظامية تمكن من التقدم نحو تحقيق الأهداف التي حددتها منهجية النظام، وذلك بوساطة عمل منضبط.

وبعد عرض التعريفات المسبقة نستنتج أنه: مجموعة من الاجزاء تشكل عناصر النظام. او هو مجموعة من العلاقات المتبادلة فيما بين هذه العناصر التي تجدد سلوك النظام.

وكذلك يمكن أن يكون تصميم التعليم إطارًا يجمع هذه العناصر وتلك العلاقات في كيان واحد، يسمى حدود النظام التي تحدد ملامح النظام وتميزه من بيئته.

وتأسيسًا على ما سبق، يمكننا تعرف النظام بأنه أسلوب علميّ وظيفيّ، يستند إلى أسس علمية تتحدد فيه طرائق التدريس وأساليبه والنشاطات وأساليب التقويم، ويساعد المعلم على تنظيم مهماته، وله خطوات أو مراحل رئيسة من ثلاث أو أربع، أو غير ذلك تشكل في مجموعها الأنموذج المبتكر أو ما يسمى بأنموذج النظام، والأنموذج العام للنظام يتكون من عناصر أساسية لا بدّ منها، لتشكيل هيكلية الأنموذج، وهذه المراحل هي: مرحلة تحليل النظام، ومرحلة التخطيط لحلّ المشكلة، ومرحلة التنفيذ والتقويم.

الجذور التاريخية لمفهوم النظام :

يستمد مفهوم النظام أصوله منذ فجر التاريخ حين بدأ الإنسان علاقاته مع البيئة، وتفاعل معها، ممّا أدى إلى نشوء مفهوم النظام، وكان يطلق عليه آنذاك الأنموذج الايكولوجيّ، أي بمعنى أن الأشياء تتصل ببعضها بطريقة ديناميكية، بحيث تؤثر في جزء من الايكولوجيّ، ولكن الايكولوجية إذا كانت متكاملة بالقدر الكافي فان التأثير الجزئي سيؤثر بدوره في الأجزاء الأخرى.

ويعتقد (Smith) أنّ فلسفة النظم قديمة وردت عند أفلاطون[١] ومن تلاه حتى انتهت بفلاسفة العصر الحديث[٢]، إذ تعرض (هيجل)[٣] في فلسفته للنظم، وجاء عند (براولي) في القرن التاسع عشر عن العلاقات الداخلية للعناصر، وكذلك قال (الهيجليون): أنّ الكل أكبر من الأجزاء، وأنّ الكل يتحكم في طبيعة الأجزاء، وأنها لا تفهم بمعزل عن الكل، وأنها تتفاعل، وأنها ديناميكية).

---

١. فيلسوف يوناني قديم، (عاش بين ٤٢٧ ق.م – ٣٤٧ ق.م) ، وأحد أعظم الفلاسفة الغربيين، ولد في أثينا في عائلة أرسطوقراطية، أطلق عليه بعض شارحيه لقب "أفلاطون"، تتلمذ في بداياته على يد السفسطائيين وعلى كراتيلِس تلميذ هراقليطس قبل أن يرتبط بمعلّمه سقراط في العشرين من عمره، من مؤلفاته: (المأدبة) أو "في الحب".

٢. إنّ الفكرة الأساس لمدخل النظم هي العمل بالكل، وقد طرحت هذه الفكرة قديماً عند الفلاسفة من أمثال: سقراط، وأفلاطون، ووايتتهد، وليبينز ، وهيجل.

٣. وهو جورج ويلهلم فريدريك هيجل، فيلسوف ألماني، ولد عام ١٧٧٠م في شتوتغارت، فورتيمبيرغ، في المنطقة الجنوبية الغربيةِ من ألمانيا، ويُعدُ أحد الفلاسفة الألمان البارزين، إذ يُعدُّ أبرز مؤسسي حركة الفلسفة المثالية الألمانية في أوائل القرن التاسع عشر الميلادي، ومات بمرض الكوليرا عام ١٨٣١م، أما كتبه عن الجماليات وفلسفة الدين وفلسفة التاريخ، فلم تنشر إلا بعد موته.

وترجع المحاولات الأولى لتصميم الأنظمة التدريسية على وفق مداخل النظم إلى "جيمس فن" (*) في الأربعينيات والخمسينيات من القرن العشرين؛ إذ صمّم أنظمة تدريسية لاستعمالها في مجال التدريب العسكري، ولذلك يُنظر إليه على أنه مؤسس حركة تصميم أنظمة التدريس.

وفي الستينيات من القرن العشرين وضع العالم البيولوجي (لورنج فون برتالانفي) قواعد النظرية العامة للنظم وأسسها في كتابه "مشكلات الحياة"، وفي عام ١٩٦٨ نشر كتابه "النظم العامة: أساسياتها وتطويرها وتطبيقاتها "الذي بيّن فيه اهتمام نظرية النظم في مفهومها العام في تنظيم الفرد وبنائه على نحوٍ متكاملٍ، وفي هذه الدراسات يؤكد(برتالانفي) ضرورة عَدِّ الكائن الحي كُلاً متكاملاً أو نظاماً معيناً يتكون من نظم صغرى أو نظم فرعية، ثم طّور(برتالانفي) آرآءه بعد ذلك مستنداً إلى الدراسات الحيوية النظرية والتجريبية العديدة التي أجراها معاصروه طبقاً لإمكانية استعمال هذا المفهوم الجديد في المجالات الأخرى الطبيعية والاجتماعية.

إنّ مفهوم مدخل النظم في تصميم منظومات التعليم في العصر الحديث لم ينشأ أصلًا ضمن المجال التربوي أو التعليمي، وإنما ترجع الحركات الأولى لاستعماله في الأربعينيات من القرن العشرين في المجال العسكري والصناعي والإداري، إذ تطلبت مهمة تطوير الأسلحة المعقدة، والصناعات المختلفة، وتطوير النظم الإدارية التي برزت في تلك المدة تبني هذا المدخل لإنجاز المهمة، فضلًا عن تبنيه في تصميم البرامج التدريبية على هذه الأسلحة والصناعات التي يتطلب إنجازها مهمات تتسم بالتعقيد والمهارات العالية.

غير أنَ ثمَة عوامل متعددة مهدت لتبني هذا المدخل في مجال التعليم بصفة عامة، ومجال تصميم الأنظمة التدريسية بنحوٍ خاصٍ، لعل من أبرزها:

(*) "جيمس فن" هو أحد العسكريين الأمريكيين، ترك الخدمة العسكرية، ودرس مجال الوسائل التعليمية على يد عالم الوسائل التعليمية إدجار ديل Edger Dale، صاحب فكرة مخروط الخبرة Cone od Experience.

١. ما قدمته أبحاث علم النفس السلوكي " سكنر " Skinner فيما يتصل بالتعلم الإنساني، وما تمخضت عنه تلك الأبحاث من ظهور تقنية التعليم المبرمج Programmed Instruction.

٢. حدوث تقدم هائل في مجال إنتاج الأجهزة، والمواد التعليمية السمعية والبصرية.

٣. ظهور حركة الأهداف السلوكية Behavioral Objectives في مجال التعليم، غير أن هذه الحركة قد اتسعت وتشعبت بعد ذلك في الستينيات والسبعينيات على يد كثير من علماء التدريس (التعليم)، ولعل من أبرزهم "ب.هـ.بناثي" B.H.Bannathi، و"ليزلي برجز" Lesslie Briggs و"روبرت جانييه" Gagne Robert، وهذه الحركة ما تزال في نمو وتطور حتى يومنا هذا.

أنواع النظم:

يمكن تعرّف أنواع النظم من تصنيفها على معايير وأوجه مختلفة، وعلى النحو الآتي:

١. تصنيفها بحسب علاقة النظام بالبيئة، ويقسم على:

أ. النظام المفتوح: وهو النظام الذي يتفاعل مع بيئته فيؤثر فيها ويتأثر بها تأثيراً فاعلًا، فهو يستمد حاجاته من بيئته، وهذا النوع من النظم هو الأكثر انتشارًا ووضوحًا في المنظومات، ومثال ذلك: الإنسان، والتربية، والمدرسة، والبنك، ... والخ، ويتميز النظام المفتوح بعلاقات تبادلية بينه وبين بيئته، فيستمد موارده الأساسية منها ويزودها بمخرجاته، والتفاعل في الأنظمة المفتوحة تتسم بالديناميكية، ونتيجة لهذا التفاعل المتواصل تتميز هذه النظم بالتوازن الحركي المستمر، وبمستوى عالٍ من القدرة والكفاية في اتخاذ القرارات.

ب. النظام المغلق : ويتسم هذا النظام بالانغلاق وعدم التفاعل مع البيئة، والتوازن اللاحركيّ، والبطء في التغيير، واللامركزية في اتخاذ القرارات، والنظام المغلق لا يتأثر بالبيئة ولا يؤثر فيها، ومن ثم فليس له مدخلات إليها أو مخرجات منها، إنه ذلك النظام الذي يعمل منفصلاً عن بيئته، مثال ذلك: طائفة دينية، مجتمع مدني ...الخ، فهو نظام معزول عن البيئة ويتجاهل تماماً ما يدور في البيئة، ومدخراته قليلة ومحدودة ومخرجاته يسيرة، وغالباً ما تسير هذه الأنظمة نحو الضمور التدريجيّ والاختفاء.

٢. تصنيفها بحسب الأصل، ويقسم على:

أ. نظام طبيعيّ: وهي الأنظمة القائمة التي لم يتدخل فيها الإنسان، وإنما وجدت بخلق الخالق، ومثال ذلك: الكون، والكرة الأرضية، والمنظومة الشمسية، والإنسان ...الخ.

ب. نظام من صنع الإنسان: وهي الأنظمة المصطنعة التي امتدت إليها يد الإنسان، ومن موجوداته واكتشافه ووضعه، ومثال ذلك: القانون الوضعي، والسيارة، والآلة ...الخ.

٣. تصنيفها بحسب درجة التعقيد، ويقسم على:

أ. نظام بسيط: وهي الأنظمة ذات العناصر والعلاقات المحددة، التي يمكن تعرّفها بيسر.

ب. نظام معقد: وهي الأنظمة التي ضُمنت عناصر متعددة، ومستويات مختلفة من النظم الفرعية والعلاقات المتشابكة.

٤. تصنيفها بحسب النتائج (المخرجات)، ويقسم على:

أ. نظام يمكن التنبؤ بمخرجاته: وهي الأنظمة التي يمكن التنبؤ بنتائج مخرجاتها، مثال ذلك: نظام الكهرباء، والاتصالات، والمنظمات الإنتاجية، إذ يمكن التنبؤ بالمخرجات إذا علمنا بالمدخلات، ففي الكهرباء مثلاً يمكن التنبؤ بالكهرباء الخارجة إذا علمنا بالكهرباء الداخلة.

ب. نظام لا يمكن التنبؤ بمخرجاته: وهي الأنظمة التي لا يمكن التنبؤ بنتائج مخرجاتها، مثال ذلك: زهر النرد كنظام لا يمكن التنبؤ بنتائج مخرجاته.

٥. تصنيفها بحسب الطبيعة الأساسية، ويقسم على:

أ. نظام محسوس: وهي الأنظمة المحسوسة للعيان، ومثال ذلك: السيارة، وسفن الفضاء، والحاسبة الالكترونية، ...الخ.

ب. نظام نظري أو منطقي Logical Conceptual system:

وهو ذلك النوع من الأنظمة الذي يمكن تصوره منطقيًا أو نظريًا، مثال ذلك: إذا أخذنا علم الجيولوجيا كنظام، نجد أنه يتكون من مجموعة من الحقائق والنظريات والأفكار التي تتعلق بالأرض، وهي عناصر تجريدية يمكن تعرّفها منطقيًا، ولا يمكن التعامل معها حسيًا، وكذلك علم النفس، والسلوك، والتربية.

مكونات النظام:

النظام في جوهره يعني تنظيم الخبرات التعليميّة التي تربطه ببعض علاقات شبكية تبادلية تفاعلية، بعمل معاً ككل نحو تحقيق أهداف معينة، يتضح فيها العلاقات كافة بين أي مفهوم وغيره من المفاهيم، ويطلق على ديناميكية عمله بالمنظومات التي تتكون من:

١.المدخلات (Inputs):

هي عناصر البيئة جميعها التي تدخل في النظام، وتشمل المتغيرات جميعها التي تؤثر في النظام، وهي تتمثل في مجموعة العوامل المادية والبشرية التي يمكن تعرف الكثير منها، ويحلل كوفر (Kouver) المدخلات الأساسية في النظام التعليميّ إلى العناصر الآتية:

- الأهداف والمواصفات المراد تحقيقها، وهي التي توجه نشاط النظام التعليميّ.
- الطلبة وهم الهدف الرئيس للنظام.
- الإدارية التعليميّة، وهي التي تنسق هذا النظام وتوجههُ وتنظمهُ.

- البناء التعليميّ، والجدول الزمنيّ.
- المحتوى التعليميّ، وهو خلاصة ما يحصل عليه الطلبة.
- المدرسون، ومهمتهم مساعدة الطلبة على التعلم.
- الوسائل التعليميّة.
- الإمكانيات المادية التي تساعد على العملية التعليميّة.
- ضوابط التحكم في نوعية التعلم.
- البحوث العلمية.

إنّ هذه المدخلات تعمل في تفاعل طولي وعرضي بعضها مع بعض، وفي اتجاه المخرجات على وفق صيغة تعطيها ما يعرف باسم تكنولوجيا النظام أو خصائصه، الأمر الذي يسفر في النهاية عن مخرجات معينة بمواصفات خاصة.

ويستمد النظام مدخلاته عادةً في ضوء أهدافه ووظائفه، فإذا كان هدف النظام هو إعداد معلمين للمرحلة الإلزامية؛ فمن الطبيعي أن يستمد النظام مدخلاته من خريجي المدارس الثانوية، وإذا كان النظام هو انتاج أبواب خشبية، فإن مدخلات هذا النظام هي من مادة الخشب الخام والمستلزمات الأخرى.

٢. العمليات (Processes):

إنّ هدف كل نظام هو تحويل المدخلات إلى مخرجات، ولكي يحقق النظام هدفه، لا بدّ له من أن يؤدي عمليات أو نشاطات، فالكلية على سبيل التمثيل تؤدي عمليات مختلفة لتحويل طلبتها إلى مدرسين أو معلمين أو فنيين، أما فيما يخص المصنع فإنه يؤدي عمليات التقطيع والتجميع والدهان لتحويل مادة الخشب إلى أبواب ذات مواصفات معينة، فالمقصود بالعمليات هي جميع الفعاليات الفنية والإدارية والعلاقات التي يؤديها النظام لتحويل المدخلات إلى المخرجات المنشودة من هذا النظام، من طريق سلسلة من التفاعلات والعمليات الديناميكية بين متغيرات النظام، وتعني التفاعل الذي يحصل بين عناصر النظام مع بعضها، أو بينها وبين

البيئة، بهدف تحويل مدخلات النظام إلى المخرجات المنشودة، وتصنف العمليات على عدة عمليات هي:

أ- **عمليات التحويل:** وهي العمليات التي تحول المدخلات إلى مخرجات، مثل التدريس في الكلية وإكساب المتعلم مهارات جديدة تمكنه من ممارسة عمل معين في التخصص الذي سيدرس فيه.

ب- **عمليات الصيانة:**وهي العمليات التي تحافظ عل بقاء النظام بحالة فعالة، على سبيل التمثيل: تحافظ على صيانة المدرسين في الكلية حين يجتمعون لمناقشة قضايا الطلبة، أو حين يجتمعون بعميد الكلية، أو حين يطلبون صيانة المواد والمشاغل والمرافق الأخرى، فأنهم يؤدون عمليات صيانة.

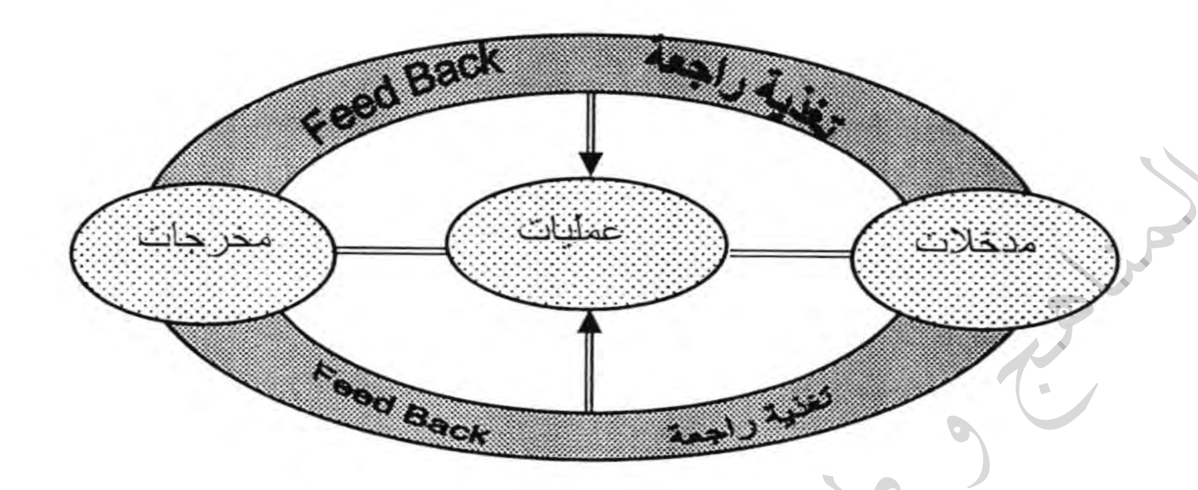
ج- **عمليات الضبط:** وتهدف هذه العمليات إلى مراقبة النظام وضبطه، والنظام الذي يسعى إلى تحقيق أهدافه لا بدّ له من عمليات ضبط ومراقبة، لأنّ انحرافه عن الهدف يعني فشل النظام، فالكلية كنظام تخضع لعمليات ضبط ومراقبة من الجامعة، لأنّ الجامعة كجهاز للضبط تهتم بأن تبقى الكلية قادرة على الاستمرار وتأدية وظائفها في إعداد التدريسين والفنيين بمستوى عالٍ من المهارة.

٣.المخرجات (Outputs):

وهي النتائج النهائية التي يحققها النظام وتتوقف جودة المخرجات على نوعية المدخلات ومستوى العمليات، والمخرجات أنواع (بشرية- مادية، ومعنوية).

٤.التغذية الراجعة (Feed back):

وهي معلومات تصحيحية تأتي نتيجة تصنيف المخرجات وتحليلها في ضوء الاهداف الخاصة بالنظام، وتشمل تقويم المدخلات والعمليات والمخرجات والعنصر الرابع مهم جداً في استمرارية عمل النظام .



عناصر النظام التعليميّ والعلاقة الشبكية بينهم

خصائص النظام (المنظومة):

١. لكل النظام (المنظومة) أهداف محددة تعمل على تحقيقها، وهذه الأهداف هي التي تحدد تركيبة المنظومة، وهي النواة التي تنمو حولها، لأنّ المنظومة تُبنى لتحقيق هذه الأهداف.

٢. النظام (المنظومة) كل مركب يجمع عدد من المكونات المترابطة والمتفاعلة والمتكاملة فيما بينها.

٣. لكل النظام (المنظومة) حدود تحيط بمكوناتها ووظائفها، وتحفظ هويتها بدرجة ما عن البيئة المحيطة بها.

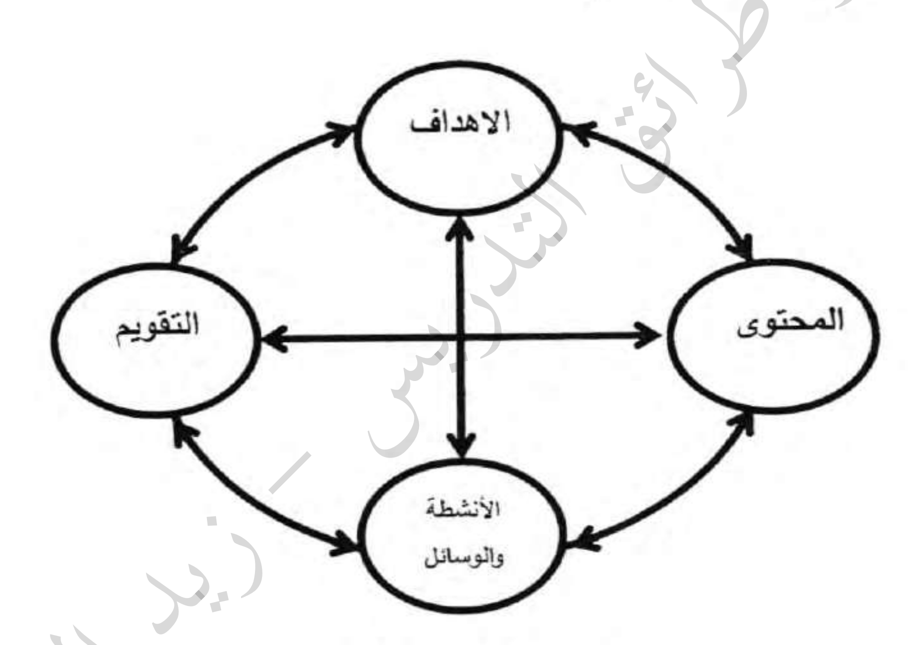
٤. لنظام (المنظومة) بيئة تحيط بها، وتشمل كل العوامل التي تؤثر فيها.

٥. ترتبط النظام (المنظومة) مع بعضها بمجموعة من العلاقات المشتركة والمتلازمة والمشتقة من المنظومة الأساسية الأم، التي يُشتق منها منظومات فرعية، ويُشتق منها أيضاً فروع أصغر منها حتى نصل إلى أصغر المنظومات وهكذا.

٦. لكل منظومة هيأة خاصة بها، تتحدد شكل عناصرها الأساسية وجهها وصفاتها وهي: (المدخلات، والعمليات، والمخرجات، والتغذية الراجعة).

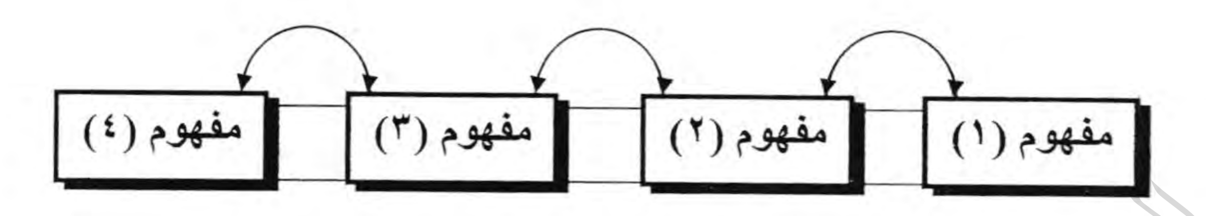
المدخل المنظومي :

يقصد بالمدخل المنظومي: دراسة المفاهيم أو الموضوعات بوساطة منظومة متكاملة تتضح فيها العلاقات بين أي مفهوم أو موضوع، وغيره من المفاهيم أو الموضوعات، ممّا يجعل الطالب قادرًا على ربط ما سبق دراسته مع ما سوف يدرسهُ في أي مرحلة من مراحل الدراسة في منهج معين أو تخصص معين. ويوضح الشكل الآتي المدخل المنظوميّ.



تكوين المنظومة التعليميّة

ويختلف المدخل المنظوميّ بهذا المعنى عن المدخل الخطيّ في التدريس والتعلم Linear Approach in Teaching and Learning (L.A.T.L.)، إذ إن المدخل الخطيّ يهتم بتدريس المفاهيم أو الموضوعات بالتتابع ، ويوضح الشكل الآتي المدخل الخطيّ في التدريس والتعلم.



المدخل الخطي في التدريس

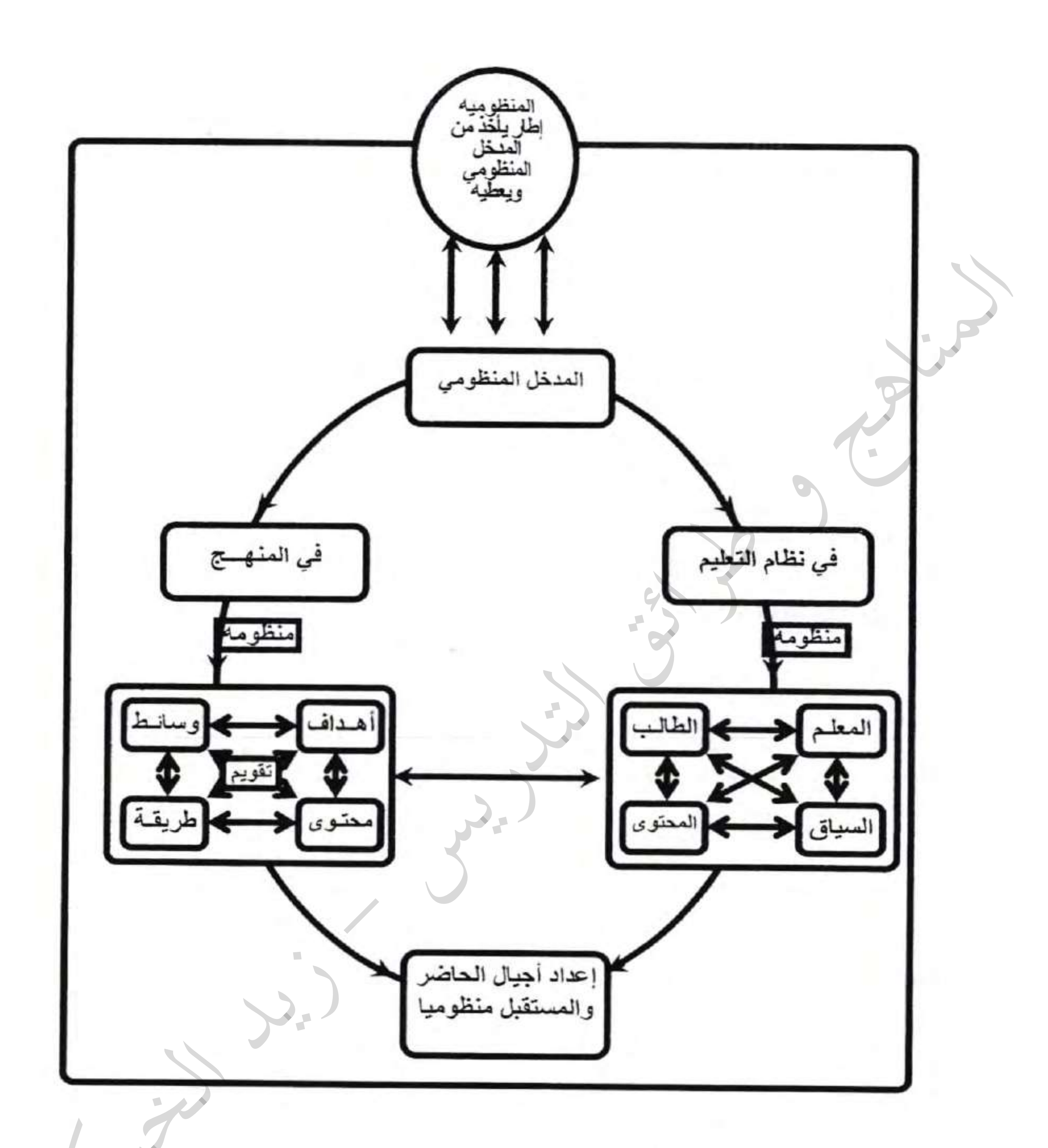
ويمكن الموازنة بين التدريس المنظومي والتدريس التقليدي على ما في الجدول الآتي:

الاختلافات بين التدريس المنظوميّ والتدريس التقليدي

عناصر التدريس	التدريس المنظوميّ	التدريس التقليديّ
١- أهداف التدريس	تُحدد في صورة سلوكية تمثل التغيرات المتوقعة من سلوك المتعلمين	تُحدد في صورة عبارات عامة تمثل ما ينبغي أن يؤديه المتعلم داخل مكان الدراسة
٢- اختيار المحتوى وتنظيمه وتحليله	يشارك فيه مجموعة من الخبراء المتخصصين والتربويين في تصميم البرامج	يقوم به هيأة مسؤولة عن تعليم العلوم ليس بالضرورة أن تكون عندهم خبرة في مجال التصميم
٣- طرائق التدريس	توضع عدة استراتيجيات علمية تربوية متنوعة للتدريس، تتوافر فيها الأساليب العلمية اللازمة جميعها	لا يتم وضع استراتيجيات علمية تربوية للتدريس، وغالبا ما يقتصر الأمر على الشرح التقليدي
٤- تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليميّة	لها دور مهم، ويتم اختيارها واستعمالها في ضوء أهداف محددة على وفق قواعد معينة	تكون محددة الاستعمال، ولا يتم اختيارها وفقًا لمتطلبات الموقف التعليميّ في ضوء أهداف تربوية محددة
٥- التقويم	يدخل التقويم في الحسبان بمفهومه الشامل الذي يتضمن: التقويم التمهيدي، والتقويم البنائيّ، والتقويم النهائي، ويتسم بالاستمرارية والتنوع	يتم الاهتمام بالاختبارات، وليس التقويم بمفهومه الشامل، هي التي تتم في نهاية كل فصل دراسي، ولا تتوافر فيه الاستمرارية

المدخل المنظومي والمنهج:

يعدُّ المدخل المنظوميّ منظومة فرعية من منظومة المنهج التي تتكون من منظومات فرعية من الأهداف والمحتوى والطرائق والوسائط والتقويم التي توجد بينها علاقات ديناميكية متبادلة، أي هو الطريقة التي تعدّ جزءاً من المنهج كما أنه المنهج الذي تكون الطريقة جزءاً منه، ويتسع هذا المدخل ليشمل نظام التعليم ككل، وهو بمنزلة منظومة متفاعلة ومتناغمة لمنظومات فرعية للمعلم والطالب والمحتوى وسياق التعلم، ولا يمكن أن نغفل التفاعل والتناغم الديناميكي بين جناحي المنظومة، وهما المنهج ونظام التعليم، فكلاهما يؤدي إلى إعداد أجيال الحاضر والمستقبل المسلحة بالفكر المنظوميّ في إطار من المنظومية الشاملة؛ فلا يمكن أن نغفل تأثير المعلم في منظومة المنهج، فهو عنصر فاعل في بناء هذه المنظومة وقيادتها، ولا يمكن إغفال دور السياق الذي يتم فيه التعلم عن منظومة المنهج، فمن دون سياق منظوميّ يتفاعل مع الطالب والمعلم والمحتوى لا يمكن تنفيذ هذا المنهج، ولا يمكن إغفال العلاقة بين الطالب والمنهج، فمن أجله أعدت منظومة المنهج، لذا فإنّ تفاعله وتناغمه معها مهم للغاية، والشكل الآتي يوضح المدخل المنظومي في التدريس والتعلم.



المدخل المنظوميَ في التدريس والتعلم

الاتجاه المنظومي في التراث الديني الإسلامي:

أ. القرآن الكريم :

نحن – العرب – نملك تراثًا عظيمًا، لكنه في حاجة إلى الاهتمام به، والكشف عمّا يحويه من كنوز في مجالات العلم كلها، ونزعم أننا أسبق من غيرنا في هذا المجال، وأنّ المتأمل في القرآن الكريم يلحظ توظيف العلم توظيفًا نموذجيًا، ولنضرب على ذلك امثلة ثلاثة:

المثال الاول (في سورة يس):

يقول الله سبحانه وتعالى في كتابه الكريم: ﴿وَالشَّمْسُ تَجْرِي لِمُسْتَقَرٍّ لَّهَا ذَلِكَ تَقْدِيرُ الْعَزِيزِ الْعَلِيمِ{٣٨} وَالْقَمَرَ قَدَّرْنَاهُ مَنَازِلَ حَتَّى عَادَ كَالْعُرْجُونِ الْقَدِيمِ{٣٩} لَا الشَّمْسُ يَنبَغِي لَهَا أَن تُدْرِكَ الْقَمَرَ وَلَا اللَّيْلُ سَابِقُ النَّهَارِ وَكُلٌّ فِي فَلَكٍ يَسْبَحُونَ﴾(*) فسبحان الله الذي خلق كل شيء بقدر، دقته في خلقه فاقت كل نظام وتنظيم، ما نراه وما لا نراه، ما نعرفه وما نجهله، ما صغر وما عظم ينطق بقدرة الله، ودقته في نظام كونه الفسيح، فكل كوكب وما يدور حوله من أقمار نظام، وكل نجم وما يتبعه من كواكب نظام، وكل مجرة وما فيها من نجوم نظام، بل كل نواة ذرة وما يدور حولها من إلكترونات نظام، فالكون منظومة كبرى يحتوي على منظومات فرعية تنطق بقدرة الله العزيز العليم.

المثال الثاني (في سورة المؤمنون):

تتركز حياتنا في حقبة زمنية محددة المعالم، ومكان له حيز من الفراغ، وضعنا الله فيه لأجل مسمى، لا ينقص ولا يزيد أنملة. وهذه الحقبة والمكان لهما بداية ونهاية، وهما الولادة والممات، ولا ندرك ما هو قبل الولادة وما هو بعد الممات؟ إلا في قوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ خَلَقْنَا الْأنسَانَ مِن سُلَالَةٍ مِّن طِينٍ{١٢} ثُمَّ جَعَلْنَاهُ نُطْفَةً فِي قَرَارٍ مَّكِينٍ{١٣} ثُمَّ خَلَقْنَا النُّطْفَةَ عَلَقَةً فَخَلَقْنَا الْعَلَقَةَ مُضْغَةً فَخَلَقْنَا

(*) (يس ٣٨، – ٤٠)

الْمُضْغَةَ عِظَاماً فَكَسَوْنَا الْعِظَامَ لَحْماً ثُمَّ أنشَأناهُ خَلْقاً آخَرَ فَتَبَارَكَ اللَّهُ أَحْسَنُ الْخَالِقِينَ﴾(**)

المثال الثالث (في سورة الاحزاب):

قال تعالى: ﴿لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ﴾(***)، يشير الله سبحانه وتعالى في هذه الآية الكريمة إلى قاعدة ربانية ترسم للإنسان منهجًا موجهًا لسلوكه الفردي المستقل، أو داخل منظومته الاجتماعية الكلية، فتحديد (الأنموذج) طريقة مثلى في تحديد الموجهات داخل المناهج التربوية والتثقيفية، إذ تعتمد كثير من النظريات الحديثة على هذه الطريقة في رسم خطواتها وتقريبها إلى اذهان المتعلمين، ويتحدد في هذه الآية المباركة بشخص الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) كونه الإنسان المتكامل الذي يقتدى به، ليس في المجتمع الاسلاميّ فحسب، بل في كل مجتمع يطمح أن ينال صفة الانسانية.

ب. السنة النبوية :

إن رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم) ضرب لنا المثل الأعلى، في توظيف حياتنا وتقدير المفاهيم والحقائق، وتنظيمها، ولنعطي في ذلك ثلاثة امثلة:

المثال الاول:

يقول عليه وعلى آله افضل الصلاة والسلام في توضيح الترابط المنظوميّ بين المؤمنين: "مثل المؤمنين في توادّهم وتعاطفهم وتراحمهم، كمثل الجسد إذا اشتكى منه عضو تداعت له سائر الاعضاء بالسهر والحمى".

المثال الثاني:

يقول عليه وعلى آله افضل الصلاة والسلام، في توضيع مفهوم المسؤولية: "كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته، فالإمام راعٍ وهو مسؤولٌ عن رَعيتِه، والرجل

(**) (المؤمنون : ١٢-١٤)

(***) (الأحزاب : ٢١)

راعٍ في أهل بيته وهو مسؤولٌ عن رَعيتِه، والمرأةُ راعيةُ في بيت زوجها، وهي مسؤولة عن رَعيَّتها، والخادم راعٍ في مال سَيده، وهو مسؤولٌ عن رَعيتِه، والرجلُ راعٍ في مال أبيه، وهو مسؤولٌ عن رَعيته، فكلكم راعٍ وكلكم مسؤول عن رعيته".

يقرر رسولنا الكريم محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) مبدأ المسؤولية الجماعية، ويحمل كل شخص صغيراً كان أم كبيرًا تبعة ما أسند إليه من عمل وواجب؛ فكل واحد حافظ مؤتمن ملتزم صالح مؤتمن على حفظه؛ فهو مطالب بالعدل وتحمل المسؤولية، وليس الفرد في نظر الإسلام هملًا، لا قيمة له، بل هو لبنةُ في صرح مجتمعه وخليةً في جسم أمته؛ فعليه أن يقدر مسؤولية ذلك وتبعاته، وينهض بأعباء هذه التبعة، واثقاً ومؤمناً بأنّ أية خدمة يسديها مهما كانت ضئيلة فهي طاقة خلاقة لأمته، بها وبغيرها من الطاقات يتكون الزخم الهائل الذي يدفع حركة المجتمع إلى الأمام وينهض ويسمو ويشمخ بنيانه.

المثال الثالث:

قال عبد الله بن مسعود رضي الله عنه: "إنّ النبي (صلى الله عليه وآله وسلم) كان يدعو، فيقول: اللهم أني أسالك الهدى والتقى، والعفاف والغنى"، هذا الدعاء من أجمع الأدعية وأنفعها، وهو يتضمن سؤال خير الدين وخير الدنيا؛ فأنّ "الهدى" العلم النافع، و"التقى" العمل الصالح، وترك ما نهى الله ورسوله عنه، وبذلك يصلح الدين، فأنّ الدين علوم نافعة، ومعارف صادقة، فهي الهدى، وقيام بطاعة الله ورسوله: فهو التقى، و"العفاف والغنى" يتضمن العفاف عن الخلق، وعدم تعليق القلب بهم والغنى بالله وبرزقه، والقناعة بما فيه، وحصول ما يطمئن به القلب من الكفاية. وبذلك تتم سعادة الحياة الدنيا، والراحة القلبية، وهي الحياة الطيبة فمن رزق الهدى والتقى، والعفاف والغنى، نال السعادتين، وحصل له كل مطلوب، ونجا من كل مرهوب.

ج. التراث العربيَ:

ورد في التراث العربيَ، أنّ هناك رجلاً [*]من الأعراب أراد أن يعلم أبناءه فضيلة الوحدة والاتحاد، وأن يحذرهم من التفرق والاختلاف، فاعطى كل واحد منهم عصا منفردة، فتمكن كل واحد منهم من كسرها، ثم أعطاهم حزمة من العصي، وطلب منهم كسرها، فعجزوا أن يكسروها؛ فقال:

كونوا جميعًا يابنــي، إذا اعترى حطــب، ولا تفرقوا أحادا

تأبى العصيَ، إذ اجتمعت تكسرًا وإذا أفترقن، تكسرت إفرادا

إذن الاتجاه المنظوميَ قديم قدم العالم الأزليَ، فهو نظام كوني يتبعه كل صغير وكبير، ولذا ينبغي أن يتبعه كل ما في عالمنا المادي وغير المادي من علوم وثقافة واقتصاد ومناهج وغير ذلك، وهذا المطلب يعد تحديًا للمسؤولين عن المجالات السابقة نحوٍ عامٍ، وللمسؤولين عن المناهج الدراسية بنحوٍ خاصٍ.

أهداف المدخل المنظومي:

يهدف المدخل المنظومي في التعليم والتعلم إلى تحقيق الآتي:

١- رفع كفاية التعليم والتعلم.

٢- جعل المواد العلمية مواد جذب المتعلم، بدلاً من كونها مواد منفّرة لهم.

٣- تنمية القدرة على التفكير المنظوميَ عند المتعلم، بحيث يكون المتعلم قادراً على الرؤية المستقبلية الشاملة والمتكاملة لأي موضوع، دون أن يفقد جزئياته أي ينظر إلى الجزئيات في إطار شامل ومترابط ومتكامل.

٤- تنمية القدرة على رؤية العلاقات الرابطة المكونة للصورة الشاملة لأي موضوع دون أن يفقد جزيئاته.

٥- تنمية القدرة على تحليل الموضوعات العلمية والثقافية والاجتماعية الى مكوناتها الفرعية لتيسير ربطها مع بعض.

---

* المهلب أبن ابي صفرة عندما جمع أولاده الاربعة (قادة) في أيام الدولة الاموية.

٦- تنشئة جيل قادر على التفاعل الإيجابي مع النظم البيئية والاجتماعية التي يعيش فيها.

٧- تنمية القدرة الابداعية عند المتعلم من طريق وضع حلول جديدة للمشكلات المطروحة.

دواعي تطبيق المدخل المنظوميّ :

من دواعي تطبيق المنهج المنظوميّ في التعليم والتعلم ما يأتي:

١- الانفجار المعرفيّ الهائل والممتد في بقاع الأرض كلها، مخترقاً الحواجز والمعيقات جميعها، ومؤثراً في الأفراد والثقافات كلها.

٢- العلاقة المتبادلة من العلم والتكنولوجيا والعلاقة بينهما وبين المجتمع.

٣- زيادة سرعة التطور العلميّ والاجتماعيّ.

٤- زيادة اتساع نقل المعلومات، ومداها، وسرعتها، ودقتها، وفعاليتها، وسهولة إتاحتها لمن يريدها، وذلك عبر شبكة المعلومات (الانترنت) التي انتشرت في الدول المتقدمة والنامية جميعها.

٥- المشكلات البيئية المفروضة على الواقع الدوليّ، التي تهدد الكائنات الحية مثل: ثقب طبقة الأوزون، والتلوث المائيّ، والتلوث الهوائيّ، والتلوث الغذائيّ، والتلوث الضوضائيّ، والتلوث الأخلاقيّ، وغير ذلك من المشكلات البيئية.

٦- الاهتمام بحشو ذهن المتعلم بالكم الهائل من المعرفة على حساب الكيف، مما يؤدي إلى ملل المتعلم وشعوره بعدم أهمية ما يتعلم، أي لا يوجد معنى لما يتعلمه في اثناء المنهج المدرسيّ.

٧- التركيز في الحفظ والتلقين في الموقف التعليميّ دون ربط بين ما يتعلمه وما لديه من معرفة، ودون ربط بين جوانب المعرفة ودون ربط بين ما يعطى له من معارف وبين المجتمع الذي يعيش فيه، مَما يؤدي إلى نسيان المتعلم للمعلومات بعد مدة وجيزة، ويؤدي إلى عدم إدراك المتعلم لطبيعة العلم في الوقت الحالي، وعدم

إدراك العلاقـة بـين العلـم والتكنولوجيـة والمجتمـع، وعـدم إدراكـه لطبيعـة العلاقـة المتكاملة بين العلم والمجتمع، وعدم قدرته على التكيف العلميّ والاجتماعيّ.

٨- التركيز في الاختبارات كهدف أساسي وربما يكون الوحيد في العملية التعليميّة، وليس كوسيلة، ممّا يؤدي إلى عدم احتفاظ المتعلم بالمعلومة عند أدائه الاختبار وعدم استعماله لها لعدم فهمه إياها.

٩- السلوكيات غير الصحية وغير الصحيحة لعدد من المتعلمين التي تؤثر بدورها تأثيراً سلبياً وضاراً في كل من الفرد والأسرة والمجتمع؛ نتيجة فقدان الفرد هويته العلمية والبيئية والاجتماعية.

١٠- إعداد المتعلم أي المواطن وفقاً لمنهج خطي، ممّا يؤدي إلى عدم الترابط وعدم التكامل في جوانب شخصيته، مّما يؤدي إلى ضعف إدراكه لمتطلبات التفكير العلمي ، وضعف وعيه بكيفية التفاعل الصحيح والآمن مع ما يقابله من مشكلات في الحياة اليومية.

بالنظر إلى الدواعي أو الأسباب المذكورة آنفًا نصل إلى أنّ هناك ضرورة ملحة لتطبيق المدخل المنظوميّ في التعليم حتى يمكن إعداد الطالب للتكيف العلميّ والاجتماعيّ الناجح والآمن، إذ يتحقق من طريقه التعامل والتفاعل المنظوميّ القائم على الشمولية والتكامل بين الجوانب العلمية والحياتية كلها.

معوقات تطبيق المنحى المنظومي:

فيما يأتي مجموعة من الامور التي تلخص معوقات المنحى المنظوميّ في تصميم التدريس:

١. صعوبة الاعداد والتطبيق:

ينبغي أن يمر تبني التصميم على وفق المنحى المنظوميّ في الخطوات التي تم عرضها سابقًا (اختيار المادة، وتحديد الاهداف، وتحليل خصائص المتعلمين، ...الخ)، لعل السير ضمن هذه الخطوات في الإداء والتصميم ليس أمرًا هينًا، وإنما يحتاج إلى الكثير من الجهد والمتابعة، الأمر الذي لم يعتمد عليه العديد من المدرسين.

٢. طول المدة الزمنية :

إنّ صعوبة الإعداد والتطبيق يتضمن بلا شك استغراق مدة زمنية أطول من المدرسين والمصممين على حدّ سواء.

٣. الحاجة الى فريق متخصص :

تتطلب عملية تطبيق المنحى المنظوميّ في تصميم التدريس وجود فريق عمل متخصص، وليس فردًا واحدًا.

فضلًا عما ذكر آنفًا من معوقات في تطبيق المنحى المنظوميّ في تصميم التدريس ترد في بعض الكتب والمقالات المتخصصة مجموعة أخرى من الامور ذات الطابع الجدليّ، التي تحمل اكثر من وجهه نظر، يمكن تلخيصها بالآتي:

١. يرى بعض الدارسين أنّ تطبيق المنحى المنظوميّ في تصميم التدريس يجعل التربية لا انسانية، أو يحيل المتعلم أشبه بالآلة، وربما يعود سبب هذا الاعتقاد إلى أنّ المنحى المنظوميّ عندما استعمل إنما بدأ في استعماله في المجالات الصناعية، وللردّ على هذا الاعتقاد، نذكر أن المنحى المنظمي يُبنى على تحسين التفاعلات الانسانية، ولا يضع القيود على المتعلم.

٢. يرى دارسون آخرون أنّ المنحى المنظوميّ في التصميم لا يتناسب والاستعمال الاخلاقيّ لفن التدريس، وربما يعود ذلك لما ينطوي عليه المنحى المنظومي من عمليات منهجية منظمة ومدروسة مسبقًا قد تؤثر في ابتكار المتعلم وابداعاته.

وللردّ على هذا الاعتقاد، نكر أنّ التدريس المصمم تصميمًا ذكيًا يحوي فكرًا لعدد من البدائل والمتغيرات ويتسم بالمرونة، التي لا يمكن أن تجعل التعلم محدودًا أو بعيدًا عن الخلق.

الفصل الثالث

نظريات التعلم التى بُني على أساسها منحى النظم

توطئة:

يستند المنحى المنظوميّ في التعليم والتعلم الى عدة نظريات تعتني بدراسة العمليات العقلية، وتتم داخل عقل المتعلم، مثل كيفية اكتسابه للمعرفة وتنظيمها وتخزينها في ذاكرته، وكيفية استعماله لهذه المعرفة في تحقيق المزيد من التعلم والتفكر، وتعددت نظريات التعلم التي بُني على أساسها المدخل المنظوميّ (SystemicApproach)، ومن هذه النظريات نظرية النظم، ونظرية الاتصال، والنظرية البنائية في التعليم المعرفيّ (بياجيه)؛ ونظرية التعلم الشرطي (جانيه)؛ ونظرية التعلم ذو المعنى (أوزوبل)، ويمكن تناول الأفكار الأساسية لهذه النظريات فيما يأتي:

نظرية النظم :

تعدُّ نظرية النظم إحدى النظريات المهمة في التنظيم التي جاءت بعد عدة نظريات سبقتها، مثل النظرية الكلاسيكية، والنظرية السلوكية، والنظرية الموقفية، إذ تأتي في إطار النظريات الحديثة التي تستند الى أساس نقد النظريات السابقة سواء التقليدية أم السلوكية، لأنّ كل منهما ركز على أحد متغيري التنظيم (العمل والإنسان) بعدّه أن التنظيم نظام مقفل، في حين ينظر للتنظيم في نظرية النظم أنه نظام مفتوح يتفاعل مع البيئة المحيطة به وذلك ضماناً لاستمرارية التنظيم.

المبادئ :

١- النشاطات داخل النظام تتكامل بعضها مع بعض، ومكونات النظام تكون معتمدة بعضها على بعض.

٢- ينبغي اتاحة بعض طرائق الاتصال داخل النظام لضمان بقائه (Viable)، فلا يضمحل أو يموت.

٣- ينبغي تقويم مدخلات النظام لتحديد الظروف التي قد تؤثر في وظيفته، وينبغي تقويم مخرجاته لضمان تحقيق اغراض النظام.

٤- ينبغي أن تقود التغذية الراجعة النظام لإحداث التكيفات الضرورية لبقائه.

ومن الجدير بالذكر أنّ أسلوب مدخل النظام كان يستعمل في ميادين الحياة في أوائل الاربعينيات من القرن العشرين، وتحديداً في اثناء الحرب العالمية الثانية، إذ حققت الابحاث العسكرية في اثناء الحرب نتائج هائلة، ساعدت على ادخال الاجهزة الحربية للدفاع والهجوم، وبدأ الاهتمام به بصورة واضحة في بداية الستينيات.

اما عن سعي (فون بيرتالانفي) وغيره من الباحثين لبناء النظرية، فقد نبع من رغبتهم في وضع إطار عام يجمع بين النظم المعرفية المختلفة. ووجدوا ضالتهم في مفهوم النظام او المنظومة (System)، إذ يعّد هذا المفهوم أرضية مشتركة بين تلك التخصصات، ولذا تسمى بالنظرية بين المعرفية (Interdisciplinary theory)، لأنها تجمع بين النظريات المختلفة، وهذا لا يعني أنها تلغي وجود النظريات التي تحكم كل مجال من المجالات المعرفية، ولكنها تسعى لابراز التداخل والتآزر بين معطيات النظريات المتخصصة في كل مجال، وصولاً لبناء إطار كامل وشامل للتطبيق.

ولهذا نجد أنّ هناك علاقة وثيقة بين نظرية النظم العامة وعدد من المجالات المعرفية الاخرى منها: السيبرناطقيا (Cyberneties) أي أنظمة ذاتية الضبط، ونظرية المعلومات (Information Theory)، ونظرية اللعب (Game Theory)، ونظرية القرار (DecisionTheory)، والطوبولوجيا (Topology)، والتحليل العامليّ (Factor Analysis)، وأنّ لها صلة بمجال تطوير النظم التدريسية، ومجال تصميم النظم؛ فمعظم المفاهيم التي يستعملها أصحاب هذا المجال كالمدخلات والمخرجات والعمليات والتغذية الراجعة تمت استعارتها أصلًا من مفاهيم هذه النظرية. أما تطبيقات هذه النظرية في التربية فتشمل النظم التعليميّة: نظم ادارة المشروعات، ونظم ادارة المعلومات، ونظم الموازنة التخطيطية، وبحوث العمليات.

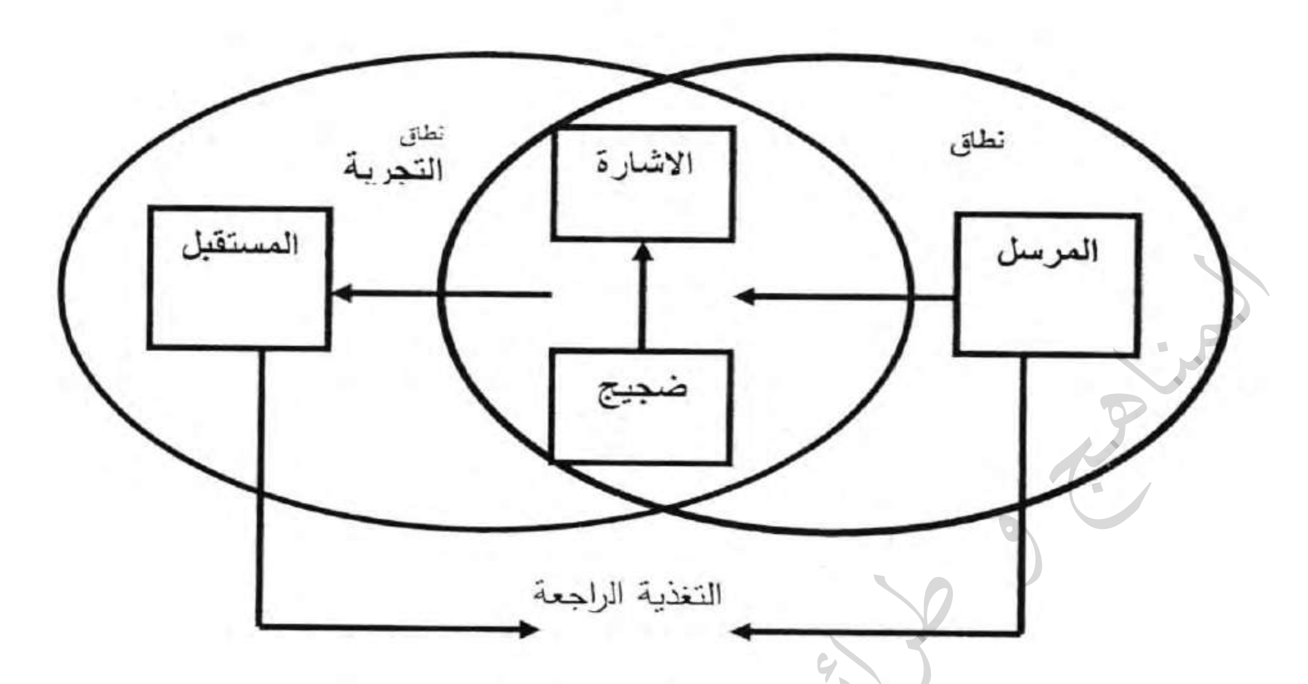
نظرية الاتصال:

يقصد بالاتصال: عملية تفاعل مشترك بين طرفين (شخصين أو جماعتين) لتبادل فكرة، أو خبرة معينة من طريق وسيلة، وببساطة فإنها تعني التفاعل ما بين المتعلم ومعلمه.

وقد وضع شيركام (Schramm) انموذج يوضح عملية الاتصال وخلاصته، وأن الاتصال يحدث من طريق ارسال رسالة يتلقاها المستقبل، فإذا كانت الرسالة واضحة تُلتقط بصورة واضحة، وإذا كان هناك أي ضجيج او تشويش فإن الرسالة ستكون مشوشة وغير واضحة . ثم تخضع عملية الارسال والاستقبال للتجربة، فتُكتشف مواطن الضعف أو الخلل في عملية الارسال والاستقبال، ثم بالتغذية الراجعة تُعدّل وتحسّن وتطوّر.

وفي غرفة الصف يكون المعلم مرسلًا والمتعلم مستقبلًا، وذلك بما يرسله من معلومات، أو نشاطات أو توضيحات، أو ارشادات أو نصائح أو توجيهات، أو إشارات أو تلميحات أو غيرها. وقد يكون المتعلم مرسلًا والمعلم مستقبلًا، وذلك بطرح التساؤلات أو إبداء الرأي أو تقديم ملاحظات أو مشاركة في نشاطات وغيرها.

إنّ هذه العملية المتبادلة للارسال والاستقبال بين المعلم والمتعلم، إذا نُفذَت بصورة دقيقة وواضحة، وفهمت الرسائل المتبادلة، وفُسرت بالصورة المطلوبة، فانها ستحقق الاهداف المرجوة بيسر، وبجهد أقل، وإن كانت غير ذلك تكون النتائج بحسب ما تكون عليه. والشكل الآتي يوضح عملية الاتصال.



نموذج لنظرية شيكرام (Schramm) للاتصال

النظرية البنائية:

يعدّ العالم السويدي (جان بياجيه ١٨٩٦م) مؤسس هذه النظرية، وقد أعدّ سلسلة من الدراسات والتجارب العملية على الأطفال من أعمار وقدرات مختلفة ابتداءاً من سن الولادة لدراسة تطور التفكير ونموه عند الأطفال بصفة عامة، وكذلك لدراسة التطور ونموه عملية بناء وتعلم المفاهيم المختلفة، أي إنّ بياجيه حاول الإجابة عن مسألتين رئيستين هما:

أ. كيف يدرك المتعلم هذا العالم؟ وما الطريقة التي يفكر من طريقها بهذا العالم؟

ب. كيف يتغير إدراك المتعلم وتفكيره بهذا العالم من مرحلة عمرية إلى أخرى؟.

المفاهيم الأساسية في التعلم المعرفيّ عند بياجيه :

أولًا : أنواع المعرفة Types of Knowledge :

يميز بياجيه بين نوعين من المعرفة، هما : المعرفة الشكلية، ومعرفة الإجراء أو الفصل أو الأداء.

ثانيًا: التكيف Adaptation:

يتم التكيف بيولوجيًا وعقليًا، فظهور المثير يؤدي الى التساؤل والملاحظة، وهما من الأفعال أو العمليات العقلية التي تؤدي الى نمو معارف الفرد عن هذا المثير، وينشأ التعلم المعرفيّ عند الانسان نتيجة للتكيف العقليّ مع المثيرات المحيطة به كما يقول بياجيه.

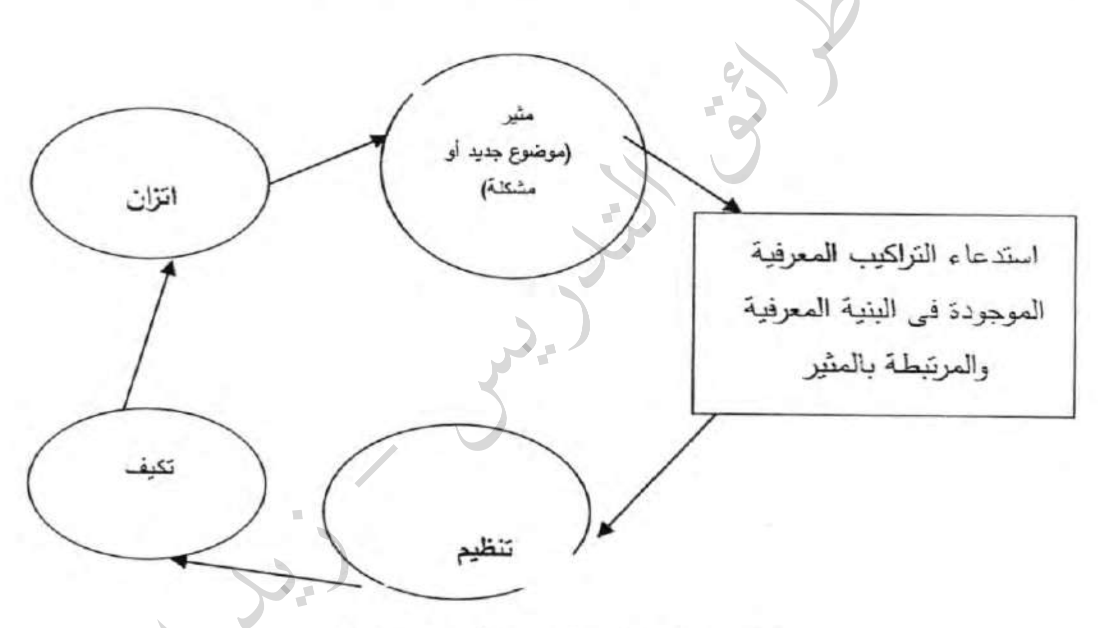
ثالثًا: التراكيب المعرفية:

يرى بياجيه أنّ الإنسان يستعمل التراكيب العقلية والمعرفية عندما يتكيف بيولوجيًا مع البيئة التي تنشأ أصلًا من تراكيب فطرية يسيرة مولود بها الفرد (صور ومخططات عامة أو إجمالية)، وتخضع لعملية تغيير مستمرة؛ فتؤدي إلى تكوين تراكيب عقلية جديدة أو منظومات معرفية.

رابعًا: عملية التنظيم الذاتي:self regulation أو الموازنة Equilibration:

يرى بياجيه أنّ هذا العامل من العوامل المهمة المسؤولة عن التعلم المعرفي للمتعلم، إذ يؤدي دورًا أساسيًا في النمو أو التعديل المستمر في التراكيب المعرفية، فعندما يتفاعل المتعلم مع بيئته، قد يصادف مثيرًا غريبًا عليه أو مشكلة تتحدى فكرة؛ فيحاول أن يستعمل التراكيب المعرفية الموجودة في عقله، لكي يفسر أو يفهم هذا المثير أو يحل تلك المشكلة، فإذا لم تتوافر التراكيب المعرفية الملائمة للموقف؛ فإنه يكون في حالة استثارة عقلية أو اضطراب أو حالة عدم اتزان قد تؤديّ به إلى الانسحاب بعديًا عن المثير أو المشكلة، أو أدائه مجموعة من النشاطات يحاول من طريقها فهم هذا المثير أو حلّ المشكلة، وتؤدي هذه النشاطات إلى تراكيب معرفية جديدة.

ويفترض بياجيه وجود عمليتين أساسيتين تحدثان في أثناء عملية التنظيم الذاتي، هما التمثيل والمواءمة، فهما عنصرا عملية التنظيم الذاتيّ. وعرّف التمثل Asssmilation بأنه عملية عقلية مسؤولة عن استقبال المعلومات من البيئة ووضعها في تراكيب معرفية موجودة عند الفرد، في حين عرّف المواءمة Accomodation بأنها عملية عقلية مسؤولة عن تعديل هذه الأبنية المعرفية لتناسب ما يستجد من مثيرات. فالتمثيل والمواءمة عمليتان متكاملتان ينتج عنهما تصحيح الأبنية المعرفية وإثراؤها وجعلها أكثر قدرة على التعميم وتكوين المفاهيم، والشكل الآتي يوضح تصور بياجيه البنائيّ عن التعلم المعرفيّ.



النمو المعرفى فى حالة وجود تراكيب

نظرية التعلم الشرطي (جانيه):

سميت نظرية جانيه في التعلم بنظرية التعلم الشرطيّ، لاعتمادها على شقّين أساسيين، يتناول الشقّ الأول توجيه اهتمام المتعلم وانتباهه، في حين يتناول الشقّ الثاني تحديد الشروط اللازمة لعملية التعلم، وقد أشار جانيه إلى ضرورة تنظيم المعرفة في تدرج هرميّ، لأنه لا يمكن فهم المستويات الأعلى دون التمكن من فهم المستويات الأدنى، والترتيب الهرمي للمعرفة يبنى بحيث يكون كل مستوى متطلبًا للمستوى الذي يعلوه، وأشار أيضًا إلى أنّ تسلسل أو تدرج المواقف التعليميّة ينبغي أن يكون موازيًا للترتيب الهرمي في المجالات المعرفية والمهارية والوجدانية، إذ يرى أنّ هناك ثمانية أنواع أو أنماط للتعلم متدرجة تدرجًا هرميًا مترابطًا، فتبدأ من أيسر أنواع التعلم التي تعتمد على الاستجابة لمثير ما، إلى أصعب أنواع التعلم التي تعتمد على حل المشكلات.

أنواع التعلم عند جانييه:

حدد جانيه ثمانية أنواع للتعلم هي:

١ . تعلم الاستجابة للإشارات والعلامات.

٢ . التعلم من طريق الربط بين المثير والاستجابة.

٣ . تعلم سلسلة متتابعة من الترابطات.

٤ . تعلم تسلسلات ارتباطة لفظية.

٥ . تعلم مهارات التمييز.

٦ . تعلم المفاهيم.

٧ . التعلم من طريق تطبيق المبادئ والقواعد.

٨ . حل المشكلات.

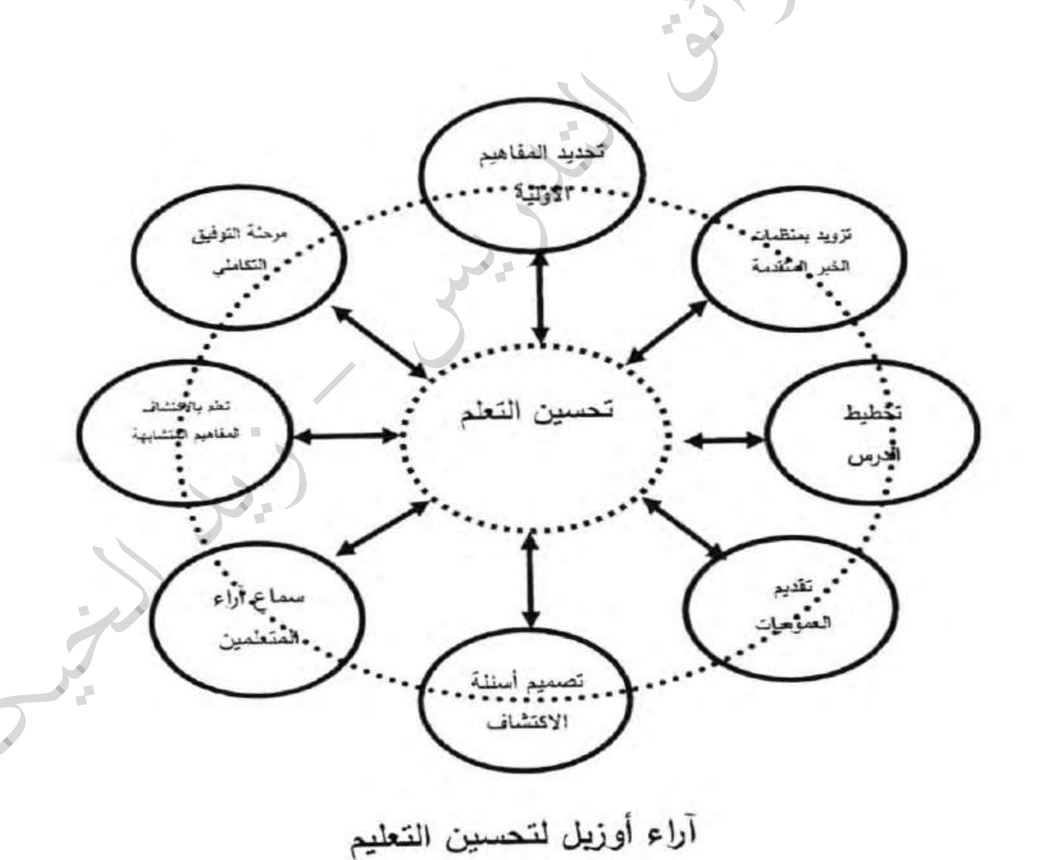
نظرية التعلم ذو المعنى (أوزوبل):

تعتمد نظرية أوزوبل في التعلم المعرفي على أنّ الإنسان له تركيب عقلي من نوع ما للخبرات التعليميّة، وعندما يمر في خبرة جديدة فإنّ ذلك يساعده على دخول معلومات جديدة إلى التركيب السابق، ولذلك فإنّ هذا التركيب يعاد تشكيله من جديد، لدمج المعلومات الجديدة بحيث تصبح جزءاً لا يتجزأ منه. وهكذا يكون التعلم سلسلة من إعادة التركيب العقليّ يتغير مع كل تعلم جديد، وترتكز نظرية أوزوبل على ما يسمى بالتعلم ذي المعنى، ويقصد به ذلك التعلم الذي يحدث نتيجة لدخول معلومات جديدة إلى المخ لها صلة بمعلومات سابقة، فتختزنه في البنية المعرفية عند الفرد بمعنى أنّ المعلومات الجديدة تكون من نوعية المعلومات الموجودة عنده نفسها أو مماثلة لها، فالمعلومات تختزن في مواضع معينة في المخ وتشترك خلايا مخية عديدة في عملية تخزين المعلومات في صورة مجموعات، وعند دخول المعلومات الجديدة تحدث تغييرات في الخلايا المخية، ولكن بعض هذه الخلايا تتأثر أكثر من غيرها في أثناء التعلم ذو المعنى، فالخلايا التي تتأثر أكثر هي الخلايا التي اختزن بها معلومات سابقة من نوعية المعلومات الجديدة نفسها أو مماثلة لها، أي إن الخلايا المخية التي تخزن المعلومات في أثناء عملية التعلم ذي المعنى تخضع لمزيد من التغييرات، وباستمرار إضافة معلومات جديدة من نوعية المعلومات المختزنة نفسها، فإنّ الخلايا المخية المسئوولة عن هذا التخزين تتزايد فيها درجة ترابط الخلايا مع بعضها، وتتغير طبيعتها وفقًا لهذا الترابط.

والتعلم ذو المعنى من الناحية البيولوجية يتضمن تغييرات في عدد من الخلايا المخية، وفي صفاتها، أما من الناحية السيكولوجية فإنّ المعلومات الجديدة ترتبط بمعلومات مختزنة في البنية المعرفية، ويطلق أوزوبل على المعلومات التيّ هي في مجال واحد ومختزنة في البنية المعرفية للفرد اسم المفاهيم المختزنة، ولكي يحصل التعلم ذو المعنى ينبغي أن ترتبط المفاهيم الجديدة بما يماثلها من مفاهيم مختزنة في البنية المعرفية، وكلما استمر دخول معلومات جديدة واستمر ارتباطها بالمفاهيم

المماثلة لها في ذهن الفرد، كلما نمت هذه المفاهيم ومرت بمزيد من المتغيرات، وعلى ذلك فإنّ المفاهيم المختزنة عند الفرد، إما أن تكون كبيرة وذات عناصر متعددة، وإما أن تكون محدودة في العدد وفي العناصر التي تتكون منها تبعًا لنوع الخبرات السابقة للفرد.

وتأسيساً على ما سبق، فإنّ نظرية أوزوبل للتعليم ذي المعنى تهتم بتكوين العلاقات بين المفاهيم بطريقة تؤدي إلى نمو المفاهيم العلمية عند المتعلم بطريقة إيجابية أكثر ثباتًا وأبقى أثرًا، بحيث ينشأ عن هذا اكتساب للخبرات المتنوعة التي تؤدي إلى تحقيق الفهم والتكيف العملي المناسب. والشكل الآتي يوضح آراء أوزوبل لتحسين التعليم.



آراء أوزيل لتحسين التعليم

نظرية التعلم الاكتشافيَ لبرونر:

تعود نظرية التعلم الاكتشافيَ لجيروم برونر[*] الذي أبدى اهتمامًا بالعمليات المعرفية، وحاول الكشف عن طبيعتها، وتعرف طرائق تنميتها، وهو يرى أنَ التفكير الاتكشافيَ هو اللازم لإيصال المعلومات إلى البنى العقلية، وأنَ احسن انواع التعلم عند برونر هو عندما يتكون من منظومة افتراضات يمكن منها توليد كمية اكبر من المعلومات والمعارف، ويعتمد بنحوٍ واضحٍ على مقدار التقدم الذي أحرز في ميادين المعرفة، وتعتمد فائدة هذا البناء على قدرته في تيسير المعلومات وتوليد قضايا جديدة وزيادة القدرة على التحكم بمجموعة معارف.

وتستند هذه النظرية على أربعة مبادئ أساسية، هي:

١. **الدافعية** : ينبغي أن يكون الدافع داخليًا لكي يُبقي الرغبة في لتعلم.

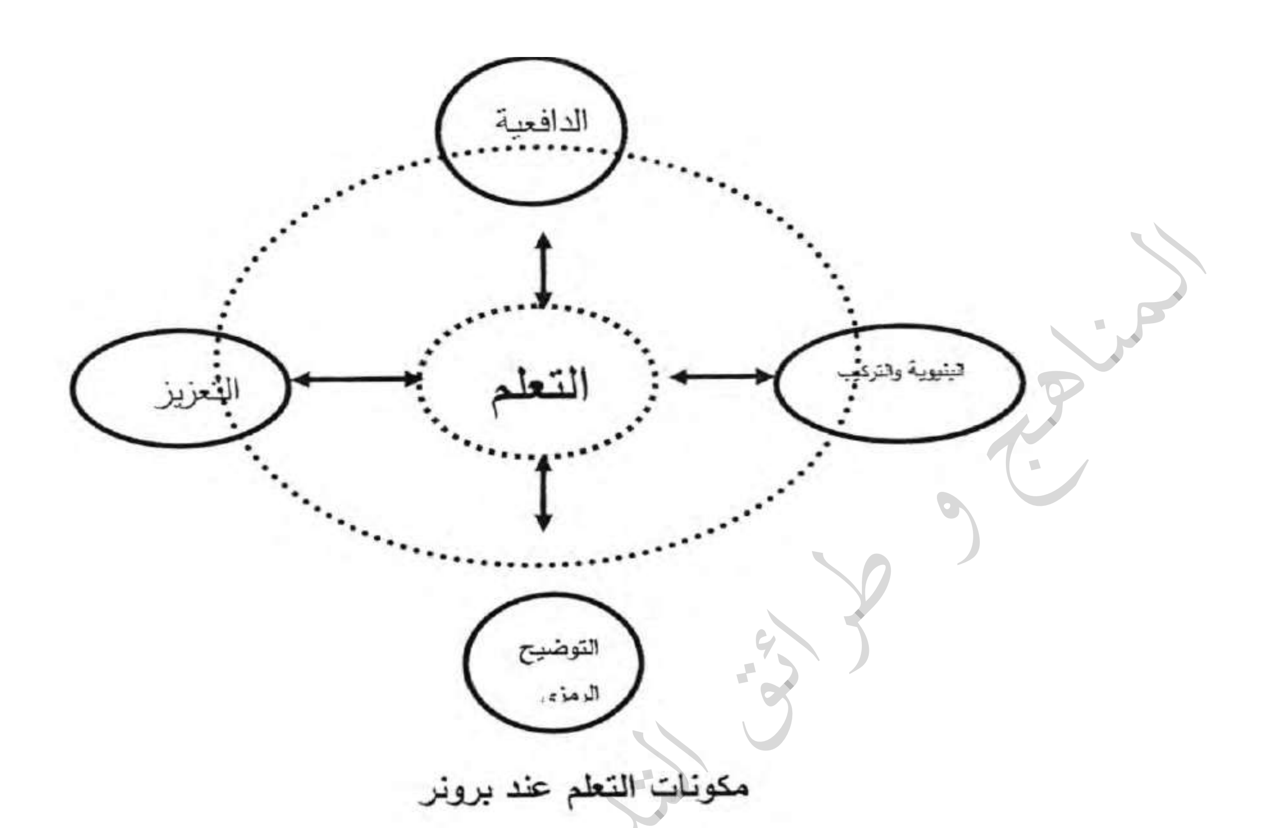
٢. **البنيوية والتركيب** : ينبغي أن تقدم المفاهيم بشكل يراعى مراحل النمو المعرفي عند المتعلمين.

٣. **التوضيح الرمزي** : وفيها ينبغي على المعلم اختيار طريقة العرض استنادًا الى عمر المتعلم وخلفيته والمادة الدراسية، وفيها تحول الخبرة الى لغة، إذ يصبح الفكر لغة ممثلة داخليًا، وتستعمل الكلمات لتوضيح الافعال والافكار والاشياء.

٤. **التعزيز** : ينبغي تقديم تغذية راجعة للمتعلم بوقت مبكر وبعناية، وأن تتداخل مع التعليم، إذ تصبح عمليتي التصحيح الذاتي والتعزيز الذاتي الهدف النهائي. وأنَ نموذج التدريس بالاكتشاف طريقة من طرائق التعلم، وتعتمد على إعداد وتنظيم سلسلة من النشاطات يؤديها المتعلم حتى يتوصل بنفسه إلى المعارف الجديدة، وهي في الغالب ترتبط باستعمال الأسلوب الاستقرائي، ويمكن أن يتم التدريس الاكتشافي بطريقتين الأولى تعرف بالاكتشاف الموجه، والأخرى تعرف بالاكتشاف الحر ، والشكل الآتي يوضح مكونات التعلم عند برونر:

---

[*] استاذ مادة علم النفس في جامعة هارفرد.



مكونات التعلم عند برونر

وبناء على ماتقدم، يؤكد المدخل المنظومي تحقيق العلاقات بين المفاهيم، ويؤكد أيضًا ضرورة التفاعل بين المتعلم وجوانب الموقف التعليميّ، بحيث يتم الربط بين المفاهيم الجديدة والمفاهيم التي سبق تعلمها في البنية المعرفية، ويؤكد استعمال ما تم تعلمه في تحقيق التفاعل العلمي والاجتماعي الذي يؤدي إلى التكيف والاتزان للمتعلم فى بيئته ومجتمعه، ويساعد على التفكير بطريقة منظومية مما يؤدي إلى تنمية قدرته على الابتكار لحل المشكلات التي تواجهه، ويربط بين المعرفة السابقة والحالية والتالية.

الفصل الرابع

نماذج منحى النظم

يضم هذا الفصل عرضاً شاملاً لنماذج منحى النظم من طريق تناول تعريف الانموذج لغةً واصطلاحًا، ونشأت فكرة بناء النماذج وابرز تصنيفاتها، فضلًا عن أسس بنائه وخصائص الأنموذج التدريسي، وابرز نماذج التدريس التي بنيت على وفق منحى النظم.

مفهوم الإنموذج التدريسي:

جاء في معجم الوسيط بأنّ الأُنْمُوذَجُ: المِثَالُ الذي يُعْمَلُ عليه الشيء كالانموذج، والجمع نَمَاذِج.

اما في الاصطلاح فقد عرّف الانموذج التدريسي تعريفات كثيرة منها:

- تقنية تعليميّة واعدة، تعتمد على نظريات التعلم المعرفية، وهي كلمات أو مخططات، الهدف منها مساعدة المتعلمين على تكوين رسوم ذهنية للنظام المراد دراسته، الذي توضح من طريقه الأهداف والأفعال الرئيسة لهذا النظام.

- صيغة من الأُطر التنظيمية التي تستند الى آراء تفسيرية، لتحقيق أهداف مهمة تتعلق بعملية التعليم، والتدريس، وتوجيه نشاط المعلم في غرفة الصف.

- وسائل وأدوات ومخططات تدريسية، تمثل النظرية على صورة خطوات وممارسات صفية.

- تطبيق لنظرية التعلم، ويختلف عنها من حيث الأهداف والمضمون، يسعى من ورائه الطابع الوصفي والتفسير النظري لتعلم، وذلك بتحديد مجموعة منظمة من الإجراءات التي يمكن تطبيقها في غرفة الصف.

- أداة تحليلية أو أسلوب في التحليل بقدر ما يسهم في التطور التقني للتعليم بنحوٍ عامٍ، فإنّه يسهم في إرساء دعائم علم التدريس.

ومما سبق يمكن لنا القول ان الانموذج التدريسي عملية تنظيم الخبرات التعليميّة وجعلها مرتبة ترتيبًا منطقيًا، يضمن سير الدرس على وفق ما هو صحيح ومخطط له مسبقًا، للوصول إلى الهدف النهائيّ في العملية التعليميّة.

استعمالات الأنموذج :

إنّ المعنى العام للأنموذج ينضوي في أنه: تمثيل افتراضي يحل محل واقع الأشياء، أو الظواهر، أو الإجراءات واصفا، أو شارحا، أو مفسرا إياها، ما يجعلها قابلة للفهم. وتتعدد استعمالات لفظة أنموذج في الأدبيات التربوية إلى:

- الاستعمال الأول:

الأنموذج بوصفه محاكاة مجسمة لشيء ما. ويطلق عليها (النماذج الايقونية) (Iconic Models) ويكثر استعماله في مجال الوسائل التعليمية، إذ تستعمل لفظة الأنموذج بمعنى لفظة مجسم نفسه، مثلاً مجسم من البلاستيك (لغار حراء) نطلق عليه لفظة أنموذج.

- الاستعمال الثاني:

الأنموذج كمثال إرشادي توجيهي يحتذى به، ويطلق عليه تسمية (الأنموذج الإرشادي) (Guidance Model). ويكثر استعماله في مجال طرائق التدريس، حينما يقوم أحد الباحثين بوضع أنموذج لطريقة تدريس، أو إستراتيجية ما يرى أنْ يحتذي المدرسون بها في تدريسهم لموضوعات دراسية معينة، وبذلك يعمل الأنموذج كموجه لأفعال المدرس في أثناء التدريس.

- الاستعمال الثالث:

الأنموذج كنوع من البنى النّظرية، ويطلق عليها تسمية النماذج النظرية (Theoretical Models)، ويستعمل في مجالات العلوم التربوية كافة، فيما يتعلق بالجانب التنظيري منها، إذ ينظر للنماذج على أنَّها نظريات في طور التكوين، أو تمثيل لجوانب من نظريات، أو تعبير مصاغ للنظرية، ومن أمثلتها أنموذج اوزبل للتعلم ذي المعنى، وأنموذج جانيه في التّعلم الهرمي.

- **الاستعمال الرابع:**

الأنموذج كتمثيل رمزي للنظام، أو المنظومة، ويطلق على هذا النوع من النماذج تسمية (نماذج النظم) (System Model)، ويكثر استعمال هذا المعنى في مجال علوم النظم، إذ يمثل نظام ما في صورة تخطيطية، أو في صورة خرائط تدفق، أو غيرها من أشكال التمثيل الرمزي للأنظمة.

اهمية الأنموذج التدريسي:

إنَّ الأنموذج التَدريسي هو خطة محكمة ومعدة بعناية لتصميم منهاج معين؛ لتدريسه في غرفة الصف، وفي الأوضاع التَعليميَة الأخرى، وتقويمه، فهو يعنى باختيار الأساليب والأستراتيجيات المناسبة لوضع المنهاج، أو اختيار المحتوى المناسب، وأساليب وطرائق التَدريس المناسبة واستعمال النشاطات والوسائل المتوافقه مع المحتوى، وكذلك اختيار أساليب التقويم المناسبة.

لقد تم إجراء العديد من البحوث منذ أواخر الخمسينيات حتى أواسط السبعينيات من القرن الماضي، وقد أسفرت عن صقل نماذج تدريسية قديمة، فضلا عن تطوير نماذج جديدة بصورة غير مسبوقة. ولقد تركزت قسم من هذه البحوث في مجالات معينة في المنهج التعليمي، لا سيما الإنسانيات وفي العشرين سنة الماضية تم إعادة تطوير نماذج التعلم على أساس النتائج التي توصلت إليها البحوث السابقة، وفي هذا الصدد أجريت حديثاً عدد من البحوث أشارت إلى كيفية بناء المعرفة على إثراء هذه النماذج.

ويمكن أن تستعمل هذه النماذج من المدرسين كأفراد ومن الهيئة التدريسية كاستراتيجيات تعليمية، شريطة أن تكون موجهات عند تخطيط الدرس والوحدات، والمقررات الدراسية، والمناهج التعليمية، وعند تصميم أنشطة الدروس، وإعداد المواد التعليمية. ونلحظ أن النماذج التدريسية هي النماذج المعتمدة في أصولها على نظريات نفسية تعلمية (Learning Theories)، ويفترض جويس وويل

(Joyce & Weil, 1986)، أن الأنموذج التدريسي خطة يمكن استعمالها في تنظيم عمل المدرس، ومهامه، من مواد، وخبرات تدريسية، وتعليمية . ويترتب على المدرس في حال تبنيه للأنموذج التدريسي أن يمارس نماذج سلوكية محددة مثل استثارة اهتمام المتعلم، وتوجيه انتباهه، وشرح البنى المفاهيمية، وتزويده بالتغذية الراجعة المثبتة على نظرية التعلم التي يستند إليها سواء أكانت سلوكية أم معرفية أم إنسانية أم اجتماعية، وغيرها.

إنّ استعمال النماذج التّدريسية يهدف إلى معاملة التّدريس كعلم يفيد بما توصلت إليه الدراسات والأبحاث في سيكولوجية التّعلم، ونظرياته من مبادئ، وتعميمات، ونظريات، وتوظيفها في التّدريس الصفي.

يتضح مما سبق أن الأنموذج التدريسي يشير إلى مجموعة الإجراءات التي تتناول تصميم المنهاج، أو المادة الدراسية، وكيفية معالجتها، وتقديمها في غرفة الصف.

وإنَّ للنماذج التدريسية أهمية في طرائق التدريس؛ لأنّ خصائص العرض الموضوعي المجرد والأساليب الدراسية المستقلة غالبا ما تتعدى المتعلم عن الاحتكاك المباشر بالمدرس، لذلك عند تأمين بعض الفرص بعلاقات مواجهة بين المدرس والمتعلم، فلا بدّ من الإفادة من الأنموذج التدريسي الذي يحقق التفاعل بين مجموعة المتعلمين.

خصائص الأنموذج التدريسي :

يضم الأنموذج بصفة عامة، الخصائص الآتية:

١ – الاختزال: يختزل الأنموذج الواقع المعقد والمتشابك، فتكون الخاصية الأساسية للأنموذج، بالنتيجة يتيسر هذا الواقع، ويتمكن من فكّ مكوناته، وإدراك طبيعة العلاقات المتحكمة فيه، ويتضمن الاختزال تحريفا للواقع؛ لأنه لا يكون بالإمكان تمثيل جوانب الواقع التعليمي جميعها؛ لأن الواقع أشد تعقيداً من التمثيل التخطيطي الذي يقدمه الأنموذج.

٢ – التركيز: يتصف الأنموذج بالتركيز، فيعمل على إبراز قسم من الخصائص، وذلك بالتركيز على المكونات، والعلاقات، الأمر الذي يعطي الدارسين مرونة كبيرة في التعامل مع الواقع، وتوظيفهم للمخططات، وخطوات السير التي تم تحديدها .

٣ – الاكتشاف: إنَّ ما يميز الأنموذج هو قيمته المنهجية الكشفية، إذ يمكن النظر إليه (وظيفته الوصفية التحليلية) بأنه أداة تساعد الباحثين على تطوير نظرياتهم، واكتشاف نماذج جديدة أكثر تعقيدا وبلورتها، وهو أقرب إلى الواقع التعليمي الذي يساعدهم في إدخال تعليمات على الأنموذج الأصل، ليضم عددا كبيرا من المجالات التي تشمل عدداً من العلاقات الجديدة.

معايير الأنموذج التّدريسي الجيّد :

لكي يتمكن المدرس من تحديد الأنموذج التدريسي المناسب، فلا بدَّ من توافر معايير معينة يمكن فيها مقابلة أهداف المدرس، والإجراءات التي ينوي استعمالها مع خصائص الأنموذج، وافتراضاته، ومسلماته، وتمكن نتائجه التجريبية من اتخاذ القرار، وتبني أحكام تفصيلية لاختيار أنموذج تدريسي من دون غيره، وتلك المعايير هي:

١- **الأهميـة:** تتحدد أهمية الأنموذج بقيمة الأهداف التي يمكن تحقيقها بدقة، وسهولة، وإمكانية استعماله، وتوظيفه في مواقف محددة تساعد في تحقيق نواتج مرغوب فيها، وتتحدد أهمية الأنموذج بجدواه في تيسير عملية التعلم استنادا إلى خصائص المتعلم، وبتسييره لنشاطات المدرس، والعمليات التعليمية عند الطلبة بكفاية وفعالية.

٢- **الدقة والوضوح:** يتصف الأنموذج التدريسي بالدقة، والوضوح إذا ما توافرت فيه الخصائص الآتية:

- الفهم والوضوح، وسهولة استيعاب خطواته، وافتراضاته، ومسلماته، ومفاهيمه.
- الخلو من اللبس والغموض.
- الترابط والاتساق في عناصره، ومكوناته ترابطا، واتساقا داخليا.
- دقة الفرضيات، ووضع المفاهيم.
- سهولة ربط الإجراءات التدريسية بمفاهيم الأنموذج الافتراضية.
- سهولة المعالجة والتنفيذ، والربط بالإجراءات التدريسية.

٣- **الاقتصاد والبساطة:** يرى برونر (Bruner,1966) أن أنموذج التدريس الجيد هو الأنموذج الاقتصادي الذي يتطلب حدا أدنى من المفاهيم المفسرة لإجراءاته ومعارفه التوضيحية، ولا يتطلب جهدا كبيرا من المدرس لتنفيذ إجراءاته ونشاطاته التدريسية.

٤- **الشمول:** يتصف الأنموذج التدريسي بالشمول، أو الإحاطة إذا ضم مجموعة من العناصر في علاقة يمكن أن تكون ترابطية، أو سببية، أو تفسيرية، ويمكن أن يكون شاملا إذا أخذ في الحسبان مجموعة من العناصر الآتية:

- معالجة أكبر عدد ممكن من متغيرات العملية التدريسية .
- خصائص الطلبة، وأساليب تعلمهم .

- أساليب اتصال الطلبة مع المواقف والأحداث .

- استعدادات الطلبة المفاهيمية .

- الإجراءات الصفية التدريسية، وأساليب التقويم .

- إستراتيجية التغذية الراجعة.

مكونات الأنموذج التدريسي :

هناك اتفاقٌ بين معظم التربويين على المكونات الأساسية للأنموذج التدريسي ويشمل الآتي:

١- **العنــوان** : ينبغـي أن يكـون واضـحا، ومحـددا، ومجسـدا للفكـرة الأساسـية للأنموذج، وأن يكون مناسبا لسن المتعلم.

٢ - **التبريـر**: هدف إلى إثارة المتعلمين، وتشـجيعهم علـى القراءة، ويعطـي فكـرة عامة عن موضوع الأنموذج، وما المطلوب من المتعلمين.

٣- **الأهداف**:وتكون واضحة، ومختصرة، وموضحة للسلوك المتوقع القيام به بعد إتمام دراسة الأنموذج، وتناسب عدد الأهداف مع الزمن المحدد للأنموذج، وتقسم الأهداف العامة على أهداف سلوكية في كل أنموذج.

٤- **النشاطات**: يخطط الأنموذج لتمكين المتعلمين من التعلم من طريق مجموعة من النشاطات وهذه النشاطات تتفق مع الأهداف، وتسعى لتحقيقها.

٥- **التقويم** :يشتمل على كيفية قياس مدى تحقق الأهداف، وأسئلة التقويم تكون موضـوعية التصـحيح مثـل اختبـارات (الاختيـار مـن متعـدد، والتكملـة، والخطـأ الصواب...).

ويتضح من التصنيفات المتنوعة لمكونات الأنموذج أنها تتفق على عدد من المكونات الأساسية كحد أدنى للأنموذج، يشير إليها المربون، وتشمل الآتي:

- أهداف سلوكية إجرائية قابلة للقياس.

- مجموعة من المواد والنشاطات التعليمية، وتكون متضمنة في الأنموذج نفسه، أو خارجه.

- طريقة يتبعها المدرس للتمكن من تحقيق الأهداف.

فكرة النماذج التدريسية:

نشأت فكرة بناء النماذج في البداية في علوم الهندسة، إذ يتجه المهندس المعماري أو الميكانيكي الى إنشاء أنموذج مجسم ومصغر يمثل المبنى الذي يرغب في بنائه أو الآلة التي يرغب في تصميمها، ويستعمله لاجراء الاختبارات اللازمة مثل الانجاز النهائي او قبل تعميم النتائج على الآلة، وعند الانتقال من مجال الهندسة الى الدراسات الانسانية، فإنّ الفكرة الاساسية هي صعوبة اجراء اختبارات عملية لدراسة آلية الانظمة والمؤسسات، مما ادى الى بناء انموذج يعكس خواصها الاساسية، إذ يتم اختباره وتعميم النتائج على النظام الحقيقي، وتأثر مجال تصميم النماذج التدريسية بابحاث ونظريات التعلم والتعليم، ومنها المعرفية Cognitivism، وتأثر في الوقت نفسه بابحاث ودراسات تقنية التعليم التي تجمع بين مدخلين: مدخل الاجهزة والمعدات (Hardware)، ومدخل البرامج والمواد التعليمية (Software)، ومن ضمنها النماذج التدريسية على وفق ما سبق يمكن بناء جسر أو معبر بين النظرية في التربية والممارسات التربوية، ولم تعدّ الحاجة الى الاعتماد على نظرية واحدة من نظريات التعلم.

أسس بناء الانموذج:

لاعطاء فهم أوسع للإنموذج التدريسي لا بدّ من تسليط الضوء على مفهومين اساسيين لهما علاقة وثيقة في عملية التدريس، ويشكلان الاساس لبناء ودراسة الانموذج التدريسي وهو المنظور ونظرية التدريس ويقصد بـ"**المنظور**" الدلالة على الحلول المتوافرة لعدد من الصعوبات في مجال معين، أي تعد منطلق لحل معوقات مازالت مطروحة امام البحث العلمي، ويدل المنظور ايضا على الفلسفة التربوية السائدة في حقبة معينة من الزمن، ويمكن ذكر أمثلة لمنظورات سادت مدة من الزمن في مجال علم التدريس، ابرزها ذلك المنظور الذي ساد في الثلاثينات وعرف بمنظور التدريس الناجح، إذ ينطلق من إنّ فعالية التعليم ومردوديته هي نتيجة الاثار المباشرة لشخصية المدرس وخصائصه الجسمية والنفسية، وقد واجه هذا المنظور عدة انتقادات اهمها انه لا يهتم لما يحدث بالفعل داخل الصفوف الدراسية، ويتجاهل الظروف البيئية التي تحيط بالمتعلم، وترعرع الانموذج التقليدي ضمن اتجاه هذا المنظور.

وظهر منظور ثانٍ فيما بعد هو منظور "تحليل العملية التعليمية" الذي ركز الاهتمام على دراسة فعالية طرائق التدريس وتحليل البيئة، وكانت آثار هذا المنظور كبيرة لا سيما في مجال البحث التربوي، إذ نادى التربويون بضرورة تحليل العملية التعليمية داخل الصف، وعدم الاقتصار على صفات المدرس الشخصية كدلالة لنجاح التدريس. وقد كان وراء ظهور هذا المنظور العديد من النماذج التدريسية مثل انموذج بلوم وانموذج كارول وانموذج كلوزماير وغيرها، إذ تؤثر "**نظرية التدريس**" في بناء الانموذج التدريسي كما يؤثر المنظور فيه، فهي تمثل مجموعة من المعلومات المنظمة بطريقة منطقية، وتساعد على تفسير ما يحدث داخل الصف، وفي التنبؤ بنتائج التدريس. وفي هذا المعنى فإنّ نظرية التدريس توفر اساسا منطقيا لتوضيح ما يدور داخل الصف أي تفسير ممارسات التدريس

الصفي، كما انها تساعد المعلم أو مصمم الأنموذج التدريسي على تقويم إستراتيجيات التدريس وتقويم ادائه، في اثناء تطبيق الانموذج التدريسي.

تصنيف نماذج منحى النظم:

هناك عدة نماذج اشتقت من منحى النظم في (بعضها معقد والآخر بسيط)، وتجمع بينها عناصر مشتركة تقتضيها طبيعة العملية التعليميّة التعلمية.

١. **على المستوى الأكبر:** تستعمل عندما يراد التعامل مع المناهج والمقررات الدراسية مثل نموذج كيلر.

٢. **على المستوى الأصغر:** تستعمل عندما يتم التعامل مع الوحدات الصفية والدروس اليومية مثل نموذج ديك وكاري، وانموذج جيرلاش.آيلي.

٣. **على المستوى العام:** يمكن استعمالها في الحالتين مثل نموذج كمب، وجانيه وبرجز.

خصائص الأنموذج التدريسي:

النماذج التدريسية كي تكون فاعلة ومؤثرة في التدريس، لا بدّ ان تتميز بخصائص معينة، وقد حاول بعض الباحثين تحديد خصائص رئيسة للانموذج التدريسي وعلى ما يأتي:

١. **القدرة على تحليل متطلبات التعلم ومعقاته:**

يعدّ تحليل ماتحتاجه عملية التعلم متطلبات سابقة لا بدّ من توافرها لتحقيق التعلم اللاحق الجديد، وبغياب هذه المتطلبات تحدث فجوة تعرقل حدوث التعلم، ويمكن تلاشي ذلك بتزويد المتعلم بالخبرات والمواد الضرورية التي يفتقر اليها، وخلال تضمين عملية التدريس بعض الخبرات لمعالجة نواحي القصور في فهم المتعلم وليصبح مستعدا للتعلم التالي، اما اذا برزت معوقات في توافق الأنموذج التدريسي مع نظريات التعلم فإنه يصبح من الصعب قبوله واستعماله.

٢. القدرة على استخلاص القياسات التي تصف المعالجات وشروط التعلم وتزويدها بالبيانات:

إنَّ بناء انموذج تدريسي على وفق أسس محددة وخطوات مدروسة تعطيه القدرة على استخلاص بيانات رقمية، وتقيس التغيرات المطلوب احداثها للتوصل الى ادلة ثابتة وموثقة تزيد من قيمته واستعماله.

٣. اتفاق أسس الأنموذج التدريسي ومبادئه مع نظرية التعلم :

يعدَ اتفاق أنموذج التدريس مع نظرية التعلم متطلبا اساسيا لقبول الأنموذج التدريسي، وإنَّ النظرية تحدد الفهم الشامل للموقف التعليمي التعلمي مثل متطلبات التعلم التي تصنف على وفقها الأهداف، وتحديد صعوبة أو سهولة توفير هذه المتطلبات، ووصف الشروط والظروف الخاصة بالموقف التعليمي.

نماذج منحى النظم:

إنَّ معظم المربين يقترحون عددًا من النماذج التي يمكن استعمالها في تطوير عمليتي التعلم والتعليم في ضوء المفهوم الحديث الذي طرحته التقنيات الحديثة (تكنولوجيا التعلم) التي تستند الى مفهوم النظام الذي يتكون من العناصر المتداخلة والمتفاعلة لإحداث التطور الحقيقي في عمليتي التعلم والتعليم، وقد تأكد في منحى النظم أنَّ التعليم الناجح يتطلب تخطيطاً ناجحًا ودقيقًا، وسنعرض ابرز نماذج منحى النظم التي استعملت في تدريس بعض المواد الانسانية، مع عرض دراسات سابقة لكل انموذج، وسنعرض لبعض النماذج التدريسية الاجنبية والعربية التي لم تستعمل في تدريس المواد الانسانية في العراق بحسب علمنا.

الفصل الخامس

نماذج من منحى النظم

انموذج كيلر (نظام التعليم الشخصي)

توطئة:

كانت ولادة نظام التعليم الشخصي أو الفردي (Persoalized system of Instruscion)، أو بما يسمى بالتعليم السلوكي (Behavioral Instruction) المعروف عادة باسم خطة كيلر Keller plan، على يد فرد كيلر (Fred Keller) الذي وضع أسس هذا النظام، أو الخطة، وكذلك يعرف باسم انموذج كيلر (Keller Model)، وفي هذا الانموذج يوظف كيلر مبادئ التعليم استنادًا إلى القوانين السلوكية التي انبثقت من البحوث العلمية التجريبية التي اجراها عالم النفس الأمريكي سكنر (Skinner , 1954 , 1958) حول التعليم المبرمج Programmed Instruction.

واستعمل انموذج كيلر في التعليم الجامعي بصورة واسعة، وخضع إلى تقويم علمي مستفيض، إذ نُشر حتى عام ١٩٧٢ ما يزيد على (٢٦٠) دراسة علمية حول فاعلية انموذج كيلر، كذلك استعمل هذا الانموذج في تدريس اكثر من (٨٥٠) مساقًا في جامعات الولايات المتحدة الأمريكية، وابرز ما يميز هذا الانموذج عن المساقات الأُخر لتفريد التعليم، أنّ المتعلم فيه يحصل عنده تفاعل ايجابي بينه وبين المعلم، وهذا ما تفتقده معظم مساقات تفريد التعليم الأُخر، وذلك من طريق الاستعانة بالمساعدين أو ما يطلق عليهم المراقبين (Proctors).

ومما يجدر الاشارة إليه أنّ عام ١٩٦٨ شهد انطلاق هذا الأنموذج التعليمي لآفاق التوسع والانتشار بفضل جهود كل من كيلر وزملائه شريمان ووايزي، بعد تقديم العديد من اوراق العمل في مؤتمرات مهنية، ففي عام ١٩٦٧ قدم كيلر ورقة عمل بعنوان (وداعًا ايها المعلم)، ركز فيها على خمس مزايا مهمة هي:

١. يعتمد الانموذج على مبدأ اتقان تعلم العملية الدراسية بمحك معين قبل الانتقال إلى الوحدة التي تليها.

٢. يتقدم المتعلم في مادته الدراسية في الانموذج بحسب سرعته الذاتية، ويعطى الوقت اللازم لتعلمه.

٣. يؤكد الانموذج الدروس المكتوبة، ولا يستعمل المحاضرات الا في حالات معينة.
٤. له أدلّة مطبوعة لمساعدة المتعلمين على التعليم، إذ تبين لهم الاهداف السلوكية ويقترح الاساليب المناسبة، ويقدم التعليمات والارشادات، وكيفية دراسة الوحدة، وتنفيذ النشاطات الضرورية الاشرافية والعلاجية، ويوجه المتعلم إلى مصادر التعلم وكيفية استهمالها، والمراجع ذات العلاقة، ونماذج الاختبارات، وشروط الانتقال من وحدة إلى اخرى.
٥. له مراقبون لتقويم الاختبارات، وتقديم التغذية الراجعة الفورية المعززة للتعليم، ويقدم أية مساعدة أخرى يطلبها المتعلم.

ويركز كيلر كذلك على أهمية تعزيز مكافأة السلوك التربوي واثابته لأقصى درجة ممكنة، وفي الوقت ذاته يهدف التقليل إلى اكبر درجة ممكنة من فرص الاحباط والانطفاء وازالة الخوف والعقاب، ويؤكد كيلر نفسه على استعمال التعزيز بمختلف صورة وصيغه الممكنة في أثناء النشاط الصفي.

إنّ الفكرة الاساسية التي ينشدها كيلر هي أنّ تعلم الطلاب يمكن أن يزيد إذا اعطى المعلم وصفًا واضحًا للمواد التي ينبغي تعلمها ووضع وحدات فردية تعلمهم، ويسمح للطلاب بتحديد سرعة تعلمهم وتقويم ذات تغذية فورية فيما يخص تطور الطلاب.

إنّ هذه النظرة للتعلم تترجم مبادئ النظرية السلوكية التي تركز في انه:

١. ينبغي أن يكون المتعلم فعالًا، إذ يتعلم تعلمًا أفضل حينما يكون محورًا للنشاط التربوي وأساس العملية التعليمية.
٢. يضم التعلم تكرارًا وممارسة، إذ إن التكرار شيء اساسي لأداء جيد.

خصائص الأنموذج:

لقد حظي انموذج كيلر باهتمام واسع، وطُبّق في العديد من الموضوعات في الجامعات الأمريكية والكندية والبرازيلية، وكان له مكان في الجامعات الفلبينية والالمانية، وجُرّب في معظم المواد الدراسية، حتى أنه شكل حركة تربوية لتفريد التعليم نتيجة لطبيعة الخصائص التي تميز بها عن سواه، ومن هذه الخصائص:

١. ترك المجال واسعًا أمام الفرد للتعلم وفقًا لسرعته الذاتية، ومن ثم حرية الانتقال بين موضوعات المنهج وفقًا لتلك السرعة.

٢. الاستعانة بالمتفوقين من الطلبة المتدربين الذين أنهوا مقرراتهم الدراسية، للعمل كمساعدين في شرح بعض الجوانب الغامضة او الصعبة، وتوضيحها لمن يحتاج إلى ذلك.

٣. تحديد مستوى الاتقان المسبق لتعلم المادة التعليمية الذي لا يسمح دونه اجتياز وحدة تعليمية والانتقال إلى أخرى.

٤. امكانية الافادة من طرائق التدريس التقليدية بوصفها وسائل مساعدة لزيادة فهم وحدة أو موضوع ما في وحدة معينة.

٥. امكانية اعتماد مختلف السبل التي تمكن الفرد من اتقان تعلمه سواء أكانت مكتبية أم ارشادية أم وسائل سمعبصرية أم غير ذلك، فالمعيار النهائي للنجاح هو اجتياز المستوى المحدد لاتقان الوحدة بصرف النظر عن الوقت والجهد المبذول لتحقيق ذلك.

٦. اعتماد حرية الفرد ورغبته في دراسة المادة التي يرغب في دراستها.

العناصر الاساسية العناصر انموذج كيلر:

أنَّ أكثر العناصر أهمية في تمييز انموذج كيلر من غيره من طرائق التدريس واساليبه هي: الوحدات التعليمية، ودليلها، والسرعة الذاتية للمتعلم، ومستوى الاتقان، والاختبارات، والتغذية الراجعة الفورية، وكذلك المراقبين.

١. الاتقان :

يعدّ الاتقان من المبادئ المهمة في انموذج كيلر، وينبغي أن يحدد المدرس مسبقًا معيار الاتقان الذي ينبغي أن يحصل عليه المتعلم، حتى يستطيع الانتقال من وحدة دراسية إلى أخرى.

وينبغي على الطالب أن يجيب بشكل صحيح مرة واحدة في الأقل، عن انواع الاسئلة المقررة جميعها لاجتياز الوحدة التعليمية، والاختبار يكون في نهاية كل وحدة، ويفضل أن تكون الاسئلة فيه ذات اجابات قصيرة والابتعاد عن الاسئلة الموضوعية قدر الإمكان، أما متطلب الإتقان فيحتاج من المتعلمين إلى التركيز على المفاهيم الواردة في المادة التعليمية جميعها حتى يمكنهم اجتياز الاختبارات في نهاية كل وحدة تعليمية بمستوى الاتقان المحدد.

وفي هذا الصدد نشير إلى ان (Block . 1972) * قام بدراسة معيار الاتقان الملائم لانموذج كيلر، واستعمل في دراسته معايير(٦٥%)، و(٧٥%)، و(٩٥%)، إذ وجد إنّ معياري الاتقان(٦٥%)، و(٧٥%) غير ملائمة من حيث التحصيل والاحتفاظ بالتعليم.

---

*Block, J.H.(1972): **Student learning and the setting mastery performance standards**, Education Horizons، 50: 183-191.

٢ . الوحدة التعليمية :

إنَ مساق انموذج كيلر يبدو مختلفًا عن المساقات الأُخر ، إذ إن المساق بحسب انموذج كيلر ، يقسم على وحدات قصيرة متسلسلة منطقيًا، وتنظم كل وحدة تعليمية بحيث تحتوي اهدافًا سلوكية محددة وواضحة، وخطوات مترابطة ببعضها في تسلسل منطقي تبين مسار التعليم، ونشاطات تعليمية مختلفة تتيح للمتعلم حرية اختيار ما يناسبه منها لتحقيق الاهداف، ويتم الاشارة إلى المراجع ذات العلاقة بالوحدة الدراسية والمصادر التعليمية المتنوعة، وكيفية استعمالها.

وبذلك فإنَ هذا الأنموذج لا يدور حول تصميم المواد التعليمية، بل ينظم هيكل المادة التعليمية، ففيه يتسلم المتعلم المادة التعليمية ويدرسها بحسب قدراته وسرعته الذاتية في أي زمان ومكان يشاء، ويختبر نفسه بوساطة الاختبار الذاتي، وبعد أن يشعر بأنه قد استوعب الوحدة التي درسها، يطلب من معلمه أو المراقبين بالتقدم للاختبار الخاص بالوحدة، ويتم اجراء الاختبار من المعلم أو المراقبين، وتصحح الاجابات، وتناقش مع المتعلم ولا سيما الخاطئة بهدف التغذية الراجعة، فإذا كانت الاجابات ادنى من المستوى المقبول (الإتقان)، فإنَ على المتعلم أن يعيد دراسة الوحدة من جديد، وأن يتقدم لاختبار آخر في الوحدة نفسها، بعد أن يشعر أنَه قادر على تأديته، أما إذا حقق الاتقان، فيتم تسليمه الوحدة التالية، وهكذا حتى ينتهي من دراسة الوحدات.

وقد بيَن (Semb ,1974)* في دراسة أجراها أثر حجم الوحدة التعليمية في التحصيل في نظام التعليم الشخصي، إذ أجرى اختبارات في وحدات تعليمية طولها (١٢٠) صفحة ووحدات تعليمية طولها (٣٠) صفحة، ووجد الباحث أنَ أداء

---

* Semb, G. (1974): **the effects of mastery criteria and assignment length on college student test performance**. Journal of Applied Behavior Analysis, 7: 61- 69.

الطلبة في حالة الوحدات التعليمية القصيرة كان أفضل من أدائهم في حالة الوحدات التعليمية الطويلة، وبفروق احصائية ذات دلالة كبيرة.

٣ . الدليل :

يتطلب انموذج كيلر وجود دليل مطبوع الهدف منه إرشاد المتعلمين في الوحدات التعليمية، ويشترط في هذا الدليل بحسب انموذج كيلر أن يتضمن مقدمة للوحدة، وتعليمات، وارشادات تبيّن كيفية دراسة هذه الوحدة التعليمية، ويختلف شكل الادلة بناءاً على طبيعة الدراسة، إذ يحدد اهداف الوحدة التعليمية، ويشير إلى المصادر والمراجع والوسائل التعليمية المختلفة اللازمة لتحقيق الاهداف، وكيفية تنفيذ النشاطات، ويوضح الدليل شروط الانتقال من وحدة إلى أخرى من طريق التقدم لاختبار نهاية الوحدة والحصول على التغذية الراجحة الفورية، واختبار المحك المقرر الذي ذكرته معظم الدراسات التي تناولت انموذج كيلر بانه يتراوح بين (٨٠%) الى (٩٠%).

٤ . هيئة التدريس :

يشرف على تنفيذ انموذج كيلر فريق يتكون من المعلم والمراقبين، إذ يختار المعلم المادة التعليمية للمساق، ويعدّها وفقًا لتنظيم معين، ويعدّ الاختبارات متعددة الصور لكل وحدة تعليمية، والاختبار النهائي للوحدات الدراسية جميعها، ويجري التقويم النهائي لتحصيل الطلبة في الوحدات الدراسية جميعها.

أمّا المراقبين فيتم اختيارهم من فئات المتعلمين المتفوقين الذين تطوعوا لمساعدة زملائهم، وهم الذين انهوا وحداتهم التعليمية بسرعة وبدرجة عالية من الاتقان، ويرى كيلر أنَّ استعمال المراقبين يسمح بالاختبار المتكرر، فضلًا عن التصحيح الفوري، وبامكانهم أن يستعملوا خطة تصحيح يعطيها لهم المعلم، وتكون مهمتهم إجراء الاختبارات في نهاية كل وحدة تعليمية لكل متعلم على حدة، وتصحيح إجابات كل طالب وجهًا لوجه ومناقشته في إجاباته، وتوضيح بعض المفاهيم، والمراقبون مكون أساسي من مكونات أنموذج كيلر؛ لأن مناقشة المتعلم

زميله يساعد على تقوية العلاقة الشخصية بين المتعلمين، ويمكن تلخيص مهمات المراقبين بالآتي:

١. تعليم الطلبة الذين يطلبون المساعدة، وتوضيح عدد من المفاهيم.
٢. توزيع أوراق اختبارات على المتعلمين وتصحيحها مفردًا (كل طالب على حدة وجهًا لوجه).
٣. استلام الشكاوى من المتعلمين حول الاختبارات والمادة التعليمية.
٤. جمع المعلومات والملحوظات عن المتعلمين لأغراض توجيه عملية التحليل التقويمي للعملية التعليمية.

٥ . التغذية الراجعة الفورية :

تعرّف التغذية الراجعة بإنها عملية تزويد الفرد بمعلومات أو بيانات عن سير أدائه، أو استجابات لموازنة أدائه الفعلي بالأداء الأمثل بنحوٍ منظم ومستمر لمساعدته على تعديل ذلك الاداء إذا كان بحاجة إلى تعديل وتثبيته كما هو لو كان يسير في الاتجاه الصحيح.

والتغذية الراجعة الفورية تمثل المهمة الرئيسة للمراقبين في مساقات انموذج كيلر، وذلك عقب أداء المتعلم الاختبارات الذاتية القصيرة في نهاية كل موضوع دراسي من الوحدة الدراسية التي تساعد المتعلم في تعرّف اخطائه وتصحيحها، وقد راجع (كوليك، وكوليك Kulik and kulik) في عام (1988) ثلاث وخمسين دراسة وبحث في اثر توقيت التغذية الراجعة على التعليم فوجدا أنّ التغذية الراجعة الفورية اكثر فاعلية من التغذية الراجعة المؤجلة.

٦ . التقويم :

تشمل عملية التقويم في انموذج كيلر كنظام تعليمي الاختبارات الذاتية، والاختبارات المتكررة لكلّ وحدة دراسية، والاختبارات النهائية.

- **الاختبارات الذاتية :**

وهي تلك الاختبارات التي تلي كل موضوع، والهدف منها معرفة مدى ما وصل اليه المتعلم من مستوى الاتقان للموضوع الذي درسه، وفي هذا النوع من الاختبارات يتقدم المتعلم بنفسه للاختبار الذاتي، إذا شعر بأنه قد استوعب الموضوع الذي درسه، ويطبق المراقب الاختبار للمتعلم، ويصحح له اجابته، ويناقشه فيها ولا سيما الخطأ منها، وقد يسأل المراقب (المصحح) المتعلم عن تلك المفاهيم التي أخطأ فيها.

- **الاختبارات المتكررة لكل وحدة تعليمية :**

ويتم تطبيق هذه الاختبارات عندما يقرر الطالب انه جاهز لذلك، بهدف الانتقال لدراسة الوحدة التالية، وليست عندما يعتقد المعلم أنهم جاهزون.

ومن فوائد هذه الاختبارات أنها تعمل على إلغاء التأجيل، وهي إحدى مشكلات التعلم الذاتي، وأنها تؤدي إلى تعلم اكثر فاعلية؛ لأنّ الطلاب يتلقون تغذية راجعة تصحيحية فيما يخص الجزء الكبير من محتوى الدراسة، وأنّ هذا النوع من الاختبارات لا يدخل في الاختبار النهائي، إذ إنّها تقويمية فقط لتيسير تعلم الطلاب وليست تجميعية. علمًا أنّ الاختبارات التي تكون في نهاية كل وحدة دراسية لها عدة صور أقلها ثلاث.

- **الاختبارات النهائية :**

تعدّ هذه الاختبارات من المعلم أو هيئة من المعلمين، وتعقد بعد الانتهاء من دراسة الوحدات التعليمية مباشرة، وتأخذ شكل اختيار من متعدد أو اجابة قصيرة شاملة لمستويات الاهداف جميعها.

الجانب التطبيقي لانموذج كيلر

دليل الطالب

لتعلم الموضوعات المقررة في مادة (تاريخ اوربا عصر النهضة)
للمرحلة الاولى قسم التاريخ– كلية التربية الاساسية

المقدمة:

عزيزي الطالب:

يعدّ انموذج كلير أحد اساليب التعليم الفردي؛ لأنه يساعد الطلاب على تحقيق الاهداف التربوية على وفق استعداداتهم واهتماماتهم، وهو انموذج للتعلم يوضح للطلبة بدقة مجموعة من التوجيهات والاشارات التي سيؤدونها خطوة خطوة، ويقترح مجالات متعددة من النشاطات والمصادر والوسائل التعليمية، ليختار منها الطالب ما يتناسب مع قدراته وميوله حتى تؤدي في النهاية الى تحقيق الاهداف السلوكية المحددة بصورة جيدة.

والمادة التعليمية التي بين يديك مصممة على وفق انموذج كلير، وتهدف الى تعلمك الموضوعات المقررة في مادة (تاريخ اوربا عصر النهضة)، للمرحلة الاولى قسم التاريخ في كليات التربية الاساسية، وذلك بالاعتماد على نفسك، وقيامك بالنشاطات المتضمنة في الوحدة، بعد دراستك لكل عنصر، ويمكنك حينما ترى هناك ضرورة الاستعانة بمدرسك او المراقبين او الرجوع الى المكتبة وغيرها من المصادر التعليمية المتاحة في داخل المدرسة وخارجها.

عزيزي الطالب:

أضع بين أيديكم مادة تعليمية متعلقة بالوحدة الاولى (عصر النهضة الاوربية)، صُممت بطريقة سهلة تساعدكم على التعلم الفردي، وقد تم تجزئة الوحدة على اربعة موضوعات، وعلى النحو الاتي:

الموضوع الاول : **مفهوم النهضة الاوربية.**

الموضوع الثاني : **ايطاليا مهد النهضة الاوربية.**

الموضوع الثالث : **مظاهر النهضة الاوربية.**

الموضوع الرابع : **أثر الحضارة الاسلامية في النهضة الاوربية.**

وما عليك عزيزي الطالب إلّا الالتزام وتنفيذ مايأتي:

١. قراءة المادة التعليمية وفهمها فهمًا جيدًا.

٢. الاجابة عن اسئلة التقويم الذاتي التي تلي كل موضوع في دفترك الخاص، ثم التأكد من صحة اجابتك على وفق قائمة الاجابات الواردة في نهاية كل موضوع، على ألّا تحاول الرجوع الى معرفة الاجابة الصحيحة قبل دراستك له واجابتك عن الاسئلة التي تليه.

٣. هناك اختبار ذاتي في نهاية كل موضوع من موضوعات الوحدة التعليمية، عليك الاجابة عن اسئلته بعد دراستك له في دفترك الخاص، ثم تصحح اجابتك بنفسك، فإذا شعرت بأنّك وصلت درجة الاتقان والفهم الجيد لذلك الموضوع، انتقل الى دراسة الموضوع الذي يليه، أمّا إذا شعرت بأنّك غير متقن لهذا الموضوع عُد ثانية لدراسة الموضوع نفسه.

٤. تأكد من تحقيق الاهداف الموضحة في بداية كل وحدة، وحين تشعر بأنّك حققت الاهداف، اطلب من مدرسك أن يجري لك اختبارًا في الوحدة نفسها التي انهيتها، مع الملاحظة أنّ تصحيح اجابتك سيتم وجهًا لوجه مع المدرس، وسيتم مناقشتك في الاجابة، وقد يلجأ المدرس الى طلب المساعدة من المراقبين الذين هم من زملائك الطلبة الذين أنهوا دراسة الوحدة بسرعة وتفوق، وحتى تكون انت واحدا منهم عليك أن تنهي دراسة وحداتك

الدراسية جميعها بإتقان وسرعة وتفوق، وهذا لا يتأتى إلاَّ من التعامل المستمر مع المادة التعليمية الدراسية.

٥. لا يسمح لك الانتقال الى دراسة الوحدة التالية، إلّا إذا اتقنت الوحدة السابقة، وبمعدل اتقان ٨٠% في الاقل، وحين تحقق ذلك المعدل ستستلم الوحدة الجديدة. أما اذ لم تحصل على ٨٠% فإنَّ المدرس سيعيد اليك الوحدة الدراسية نفسها لتدرسها ثانية وتتقدم لاختبار جديد، وهكذا حتى تصل الى درجة اتقان ٨٠%.

٦. معظم الادوات التي ستحتاج اليها والكتب والمراجع متوافرة في المكتبة.

٧. بعد الانتهاء من دراسة الوحدات التعليمية للموضوعات الدراسية سيكون هناك اختبار عام في الموضوعات التي درستها جميعها.

٨. وأخيرًا لا تتردد في طلب أية مساعدة تحتاج اليها، فالمراقب والمدرس معك للاستفسار عن أي أمر تجده غير واضح في المادة التعليمية.

محتوى الوحدة الدراسية التعليمية

المفردة على وفق انموذج كيلر

الوحدة الاولى

عصر النهضة الاوربية

اولاً : مفهوم النهضة الاوربية

ثانياً: ايطاليا مهد النهضة الاوربية

ثالثاً: مظاهر النهضة الاوربية

رابعاً: أثر الحضارة الاسلامية في النهضة الاوربية

الوحدة الاولى

عصر النهضة الاوربية

عزيزي الطالب ..عزيزتي الطالبة:

ينبغي أن تعرف أنَ المؤرخين سمَوا زمن النهضة بعصر النهضة الاوربية، وقد اختلفوا في تاريخ النهضة، فمنهم من ذهب إلى أنَها ابتدأت في القرن الثالث عشر، وبعضهم رأى أنها ابتدأت في القرن الرابع عشر، ومما لاشك فيه أنَ النهضة تدرَجت في سبيل التقدم أواخر القرن الرابع عشر والقرن الخامس عشر، وعاشت نامية فتية حتى أدركت القرن السادس عشر، وكان من نتائجها المهمة ثورة الاصلاح الديني المسيحي لتخليص المجتمع من الخرافات.

ومن دراستك لهذه الوحدة ستعرف مفهوم النهضة الاوربية، ومفهوم الرينسانس، كذلك ستعرف عوامل ريادة ايطاليا لنهضة اوربا، وستبين لك هذه الوحدة مظاهر النهضة الاوربية المهمة، واثر الحضارة العربية الاسلامية في النهضة الاوربية.

<u>الاهداف :</u>

عزيزي الطالب ..عزيزتي الطالبة:، نتوقع منك بعد دراستك وتنفيذك النشاطات كلها واتباع التوجيهات، أن تكون قادراً على أن:

١. تعرف مفهوم النهضة الاوربية .
٢. توضح ماذا يعني مفهوم الرينسانس .
٣. تلخص العوامل المؤدية الى ظهور الأفكار النهضوية في ايطاليا.
٤. تحدد المدة الزمنية لمرحلة النهضة .
٥. تفسر تسمية (فلورنسا) الايطالية بعاصمة النهضة في ايطاليا.
٦. تعدد مظاهر النهضة الاوربية .
٧. توضح اثر اختراع الطباعة في نشر الافكار والمعرفة.
٨. تسمي رواد النهضة الاوربية .
٩. تفسر بعث الحضارة الكلاسيكية .

١٠. تعرف مفهوم الحركة الانسانية .

١١. تسمي أول القائمين بالحركة الانسانية .

١٢. توضح اهمية الادب القومي في النهضة الاوربية .

١٣. تلخص نتاجات الادباء في عصر النهضة .

١٤. تعطي امثلة عن تقدم المجالات العلمية واثرها في النهضة .

١٥. تعلل ظهور حركة الاستكشافات الجغرافية .

١٦. تبين تأثير الحضارة الاسلامية في النهضة الاوربية .

اولاً : مفهوم النهضة الاوربية :

عزيزي الطالب: ماذا نعني بمفهوم النهضة الاوربية؟ وماذا نعني بمفهوم الرينسانس ؟

اقرأ الفقرتين الآتيتين، وافهمهما جيدًا، ثم أجب عن الاسئلة التي تليها.

نقصد بمفهوم النهضة الاوربية: اتجاه جديد في التفكير، والنظرة الى الامور بمنظور يختلف كليًا عمّا كان يسود المجتمع الاوربي من قيم الاقطاع والكنيسة المقيدة للفكر والمعرقلة للابداع، وقد ظهر في اوربا في الربع الاخير من القرن الرابع عشر في ايطاليا بالتحديد، وتبلور من طريق احياء التراث القديم اليوناني والروماني، ومن هنا جاء اسم الاتجاه الفكري الجديد (الرينسانس) الذي يعني(الاحياء)، او (الميلاد الجديد).

اما مفهوم **الرينسانس** فهو تعبير **عن حركة الانبعاث، أو احياء الحضارة الكلاسيكية اليونانية والرومانية القديمة.**

اسئلة التقويم الذاتي (١/أ):

قبل اجابتك عن اسئلة التقويم الذاتي، نرجو التأكد من فهمك لماورد سابقًا، فإذا كنت قد استوعبت ما ورد في الفقرة السابقة، فإنّ المطلوب منك الاجابة عن الاسئلة الاتية في دفترك، ثم صحح اجابتك بناء على قائمة الاجابات الصحيحة.

(١) اكمل: يعرف مفهوم الرينسانس بأنه.................

(٢) ما مفهوم النهضة الاوربية ؟

نشاط (١):

ارجع الى كتاب د.محمد محمد صالح (**تاريخ اوربا من عصر النهضة وحتى الثورة الفرنسية**)، مكتبة الجاحظ، ١٩٨٢، من ص٧١. ٧٣، واقرأ جيدًا، ثم لخَص ما قرأته بصفحة واحدة.

ثانيًا: ايطاليا مهد النهضة الاوربية:

يؤكد المؤرخون أنّ النهضة الاوربية في جانبها الثقافي والسياسي نسمة هبّت من شمال ايطاليا، لأنّها كانت مهدًا لهذه النهضة، وذلك بفعل مجموعة من العوامل المتفاعلة مع بعضها، ومن الممكن توجيه السؤال الآتي:

- **لماذا ظهرت النهضة الاوربية في ايطاليا قبل غيرها من الدول الاوربية؟**

يرجع ذلك الى عوامل عديدة يمكن حصرها بما يأتي:

١. العوامل الاساسية.

٢. العوامل المساعدة.

وفيما يأتي شرح لهذه العوامل:

١. العوامل الاساسية:

أ . ازدهار التجارة:

اعتمدت ايطاليا على التجارة بشكل متزايد منذ القرن الحادي عشر، وارتفعت طاقة سفنها في حوض البحر المتوسط، وبوتائر سريعة لأنّها احتكرت تجارة اوربا كل مع الشرق، مما أدى الى ازدهار تجارتها وانتعاشها اقتصاديًا، إذ تراكمت

الثروات عند ابناء المدن الايطالية خاصة، الأمر الذي أدى الى زيادة الطلب على السلع الشرقية كالتوابل والحرير والسجاد والشاي والقطن وغيرها من السلع النادرة.

ب . أثر النقد والمؤسسات المالية:

ازداد الطلب على النقد واصبح الناس لايكتفون بسد حاجاتهم فقط، بل عمدوا الى تكوين رؤوس اموال بغية توظيفها في مشروعات أخر، ولا سيما في نهاية العصور الوسطى، فضلاً عن حاجتهم الى الاموال في تغطية العمليات التجارية التي حدثت بعد ذلك، وبهذا احتاج ظهور النقد الى ظهور مصارف لتصريفه وصرفه، **فأين ظهرت هذه المصارف؟**

لقد ظهرت هذه المصارف والبنوك في ايطاليا، وظهرت معها عملة ايطاليا الذهبية (الفلورين) التي كانت تضرب في فلورنسا الايطالية، وكانت اقوى عملة نقدية في اوربا آنذاك، ولا بدّ من الاشارة الى مدن البندقية وجنوه وفلورنسا، ودورها كمراكز تجارية ومالية مهمة على صعيد القارة الاوربية، إذ ظهرت في هذه المدن أولى البنوك والمؤسسات المالية.

جـ . ازدهار الصناعة :

بنظرة سريعة الى احوال بعض المدن الايطالية تعطينا فكرة واضحة عن هذا الازدهار، والارقام هي التي تتحدث في هذا المجال، فقد ارتفعت وتائر الانتاج الحرفي، في صناعة السفن، إذ بلغ عدد العاملين في مدينة البندقية وحدها حوالي (٦) الاف شخص، والعاملين في صناعة الاقمشة حوالي (١٦) الف شخص.

وفي جنوه وفلورنسا ومدن ايطالية أخر ازدهرت النشاطات الاقتصادية، إذ ظهر ما يقارب (٢٠٠) محل صناعة اقمشة في فلورنسا، واصبح العمال يشكلون حوالي ٨٠% من مجموع السكان العاملين في المدينة.

د . انحلال الاقطاع في ايطاليا قبل بلدان اوربا الأُخر:

إنَّ بداية انحلال العلاقات الاقطاعية ظهرت في ايطاليا أولى العلاقات الرأسمالية، ولا يفوتنا أن نذكر أنّ بداية تكوين الطبقة الوسطى (البرجوازية) كان في

ايطاليا، إذ بدأ الكثير من اصحاب الحرف يطورون حرفهم، ويزيدون في انتاجهم بهدف التصدير، وظهرت طبقة من التجار وسَعت في علاقاتها التجارية مع بلدان بعيدة المواقع عنهم.

هـ ـ النمو المتزايد للسكان:

على ماذا يدل النمو المتزايد للسكان؟ لا شكَّ في دلالته على مظاهر الازدهار في ايطاليا، إذ إن عدد السكان قد تضاعف بمقدار أكثر من مرتين في قرن ونصف، ففي أواخر القرن الثالث عشر بلغ عدد سكان مدينة فلورنسا حوالي (٧٠) الف شخص، ثم ارتفع الى ما يقل عن (١٥٠) ألف شخص في منتصف القرن الخامس عشر، في حين كان عدد سكان اكبر مدينة اوربية يربو على حوالي ٨/١ ما بلغته من الارتفاع السكاني.

٢ ـ العوامل المساعدة:

أ ـ وراثة ايطاليا أمجاد الرومان القدماء، والعمل على احياء تراثهم:

– **ماذا** نعني بهذه العبارة؟

بمنتهى البساطة نقول إنَّ ايطاليا مبعث الحضارة الرومانية التي كان مركزها ايطاليا (روما)، إذ إن معظم العلماء الرومان قد عاشوا جزءًا كبيرًا من حياتهم في ايطاليا، وانتقلت بعدها كتبهم الى باقي اوربا. وقد برزت الحضارة الرومانية بوضوح في العلوم السياسية، فقد كان لديها نظام سياسي متطور ومنظم، وكانت هناك لوائح قانونية تنظم الحياة الرومانية. وبما إنّ ايطاليا وريثة حضارة روما، فكان من الطبيعي أن تكون رائدة لعصر النهضة.

ب ـ مركز ايطاليا الديني بوصفها مقر البابوية الكاثوليكية:

ـ **ما** علاقة ذلك بريادة ايطاليا للنهضة؟

إنَّ جزءًا كبيرًا من المفاهيم لعصر النهضة موجهة ضد الكنيسة ومفاهيمها؛ لأنّها تهيمن على الحياة الفكرية، ولمّا كانت ايطاليا مركز الكنيسة الكاثوليكية فكان من الطبيعي أن تحدث بوادر حركة النهضة فيها قبل غيرها من المدن الأُخر.

جـ . الموقع الجغرافي:

إنَ الموقع الجغرافي من العوامل المساعدة على ريادة ايطاليا للنهضة؛ لأنّه أكسبها اهمية كبرى، فقد احتكت نتيجة لموقعها المطل على البحر المتوسط مع أعرق الحضارات وأقدمها، وشكّلت حلقة وصل بين اوربا ومدن حوض شرقي البحر الابيض المتوسط وبلاد الشرق، وكان لهذا الاحتكاك أثر مباشر للحضارة العربية الاسلامية ليس في ايطاليا فحسب، بل يكاد يمتد الى انحاء واسعة من اوربا لكون احدى الحواضر العربية المتميزة (الاندلس) في قلب اوربا، وقد نبهت الحروب الصليبية الدول الاوربية وبهرتهم الحضارة العربية المتميزة، مما ادى الى تطلع هذه الدول وابرزها ايطاليا الى محاكاة الحضارة العربية الاسلامية، بغية الوصول الى ما وصلت اليه من تطور ورقي وازدهار في تلك المدة. **فما** كان سبيلهم الى ذلك؟

كان سبيل الاوربيين، ومن ضمنهم ايطاليا ارسال ابنائهم للدراسة في المدارس والجامعات العربية الاسلامية بسبب تقدمها الحضاري، وترجموا نفائس الكتب العربية الى اللغات المحلية واللاتينية، بغية الافادة من موروثها العلمي والادبي وتسخيره لخدمة تطلعاتها للوصول الى ما وصلت اليه الحواضر العربية من رقي وتطور.

هذه العوامل كلها ساعدت على ظهور النهضة في ايطاليا قبل غيرها.

وقبل ان ننهي هذا الموضوع، لا بدّ لنا من أن نحدد الإطار الزمني لعصر النهضة، لذا نستطيع القول **ان الاطار الزمني للنهضة يمكن تحديده بالمراحل الاتية:**

١. المرحلة المبكرة: وتشمل أواخر القرن الرابع عشر.
٢. مرحلة النمو والتكامل: وتشمل نهاية القرن الخامس عشر والربع الاول من السادس عشر .
٣. المرحلة المتأخرة: في القرن السادس عشر .

الآن، وبعد أن عرفت دور ايطاليا في النهضة الاوربية، واطلعت على العوامل التي أدّت الى ريادتها للنهضة الاوربية، يمكنك اختبار معلوماتك بالاجابة عن الاسئلة الآتية:

اسئلة التقويم الذاتي (٢/أ) :

قبل إجابتك عن اسئلة التقويم الذاتي، نرجو التأكد من أنك استوعبت ما ورد أعلاه، فإذا كنت قد استوعبت ذلك، فالمطلوب منك عزيزي الطالب الاجابة عن الاسئلة الاتية في دفترك، ثم صحح اجابتك بناءاً على قائمة الاجابات الصحيحة.

س١ . عدد العوامل التي أدت الى ظهور الافكار النهضوية في ايطاليا قبل غيرها من الدول الاوربية .

س٢ . اختر الاجابة الصحيحة من بين البدائل المعطاة بوضع دائرة على الاجابة الصحيحة:

١. عصر النهضة الاوربية يتمثل في:

أ . القرن الثامن والعاشر الميلادي

ب . القرن العاشر والحادي عشر الميلادي

جـ . القرن الثاني عشر والثالث عشر الميلادي

د . القرن الرابع عشر والخامس عشر الميلادي

٢ـ يؤكد معظم المؤرخين ان النهضة الاوربية في جانبها الثقافي والسياسي ظهرت في:

أ . شمال ايطاليا

ب . جنوب ايطاليا

جـ . شرق ايطاليا

د . غرب ايطاليا

س٣. عرف الفلورين ؟

س٤ . فسر : يعدّ الموقع الجغرافي لايطاليا أحد العوامل المساعدة في سبق غيرها من البلدان في **النهضة**.

س٥ . وضح دور **النقد** والمؤسسات المالية في نهضة ايطاليا.

س٦ . لخص: **انتعاش** (فلورنسا) ونموها اقتصاديًا وسكانيًا كنموذج لمدن النهضة الايطالية.

نشاط (٢) :

ارجع الى كتاب د.خليل علي مراد آخرين (دراسات في **التاريخ الأوربي الحديث والمعاصر)** مديرية دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، ١٩٨٨، من ص٣٢-٣٩، واقرأ جيدًا، ثم لخّص أهم العوامل التي نقلت ايطاليا الى عصر النهضة.

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

ثالثًا: مظاهر النهضة الاوربية:

١.اختراع الطباعة وانتشار المعرفة .

٢.بعث الحضارة الكلاسيكية .

٣.الحركة الانسانية .

٤.الادب القومي .

٥.التقدم العلمي.

٦.الاستكشافات الجغرافية .

وفيما يأتي تفصيلات أعلاه:

١. اختراع الطباعة وانتشار المعرفة:

عزيزي الطالب هنا لا بدّ من إثارة السؤال الآتي واجابته سوف تغطي جميع المحاور المتعلقة بهذه النقطة.

- يعدّ اختراع الطباعة واكتشافها من اهم المكتسبات العلمية والثقافية، لا بل من أكثر الاحداث أهمية في تاريخ الانسانية؟

وذلك لأهتداء (غوتينبورغ) في عام ١٤٤٥م، الى صنع آلة طبع خشبية تعمل باليد، وتستعمل الحروف المتحركة، وقد مهّد هذا الى الاسهام في اختراع الطباعة وتطورها، وبالنتيجة التقدم العلمي وبعث التراث ونشر الافكار وانتشار المعرفة.

ولولا هذا الاختراع العظيم لظلت القراءة والكتابة حكرًا على النخبة من أبناء الفئات الاجتماعية العليا ورجال الدين؛ فبفضل الطباعة اصبحت الكتب في متناول الناس وقد أدت الطباعة الى رخص الكتب وطبع اعدادٍ كبيرةٍ منها وقلة الاخطاء فيها.

٢ - بعث الحضارة الكلاسيكية:

تناولنا بشيء من الايجاز آنفًا القيود التي فرضتها العصور الوسطى بمؤسساتها جميعًا (الكنيسة، والاقطاع، وغيرها) على الفكر والابداع والتحرر، ومع ظهور الطباعة انتشرت المعرفة التي استمدت ايحائها من الحركة الكلاسيكية

القائمة على إحياء الحضارة اليونانية والرومانية، وقد عدّ الاوربيون بعث الحضارة الكلاسيكية من البواعث البارزة لظهور النهضة، إذ لم تكن فائدته محددة بالافادة من علوم الاقدمين، بل زاد على ذلك أنه بعث في النفوس روح الحرية وحبّ التنقيب وفكّ القيود التي كبّلت اوربا في العصور الوسطى، وكان الغرض من بعث الحضارة الكلاسيكية إضفاء شيء من الكرامة والاحترام للانسان ووجوده.

ولكن ما الطرائق التي بعثت من طريقها الحضارة الكلاسيكية؟

١ـ ظهرت نخبة من الكتاب في المدن الإيطالية ممن شغفوا بدراسة الآداب اللاتينية، ثم الاغريقية، وشوقوا القوم للاقبال عليها.

٢ـ العرب، إذ إن علوم العرب وآدابهم وفنونهم هي التي ربطت حضارة الأقدمين من الاغريق والرومان بالحضارة الحديثة، فللعرب الفضل (بالذات، أو بالواسطة) في احياء العلوم والفلسفة باوربا، إذ ترجم الاوربيون النتاج العربي، الذي سبق وإن ترجم نتاجات الاغريق والرومان وأفاد منها في علومه.

٣ . الحركة الانسانية :

عزيزي الطالب ..عزيزتي الطالبة:

عليك أن تعرف أنَ الحركة الانسانية جاءت ردّ فعل طبيعي ضد تفكير مرحلة العصور الوسطى المتسمة بالجمود والانغلاق، فكان لا بدّ من حركة فكرية مضادة تخرج من الاطار الضيق في التفكير الى الاطار الأوسع في التفكير والانعتاق من سيطرة التفكير الكنيسي.

فكانت الحركة الانسانية مظهرًا آخر من مظاهر التعليم الكلاسيكي الجديد المبني على الاعتقاد بأنّ عظمة الحضارة الكلاسيكية القديمة وجاذبيتها هي في كونها انسانية وكان (بترارك) أول القائمين بالحركة الانسانية وكانت (فلورنسا) الايطالية المكان الذي ظهرت فيه الحركة الانسانية.

والانسانية في لغة **شيشرون تعني الثقافة والادب والنضج العقلي الضروري لانسان تربى تربية ممتازة.** وكان التعليم الانساني الجديد مدني وليس كنيسي، وتأكيد الدنيا وليس الآخرة والاهتمام بالانسان ورغباته وتأمين عيش جيد له، من دون التزهد ونكران الذات في سبيل الاخرة .

ووجد الذين اهتموا بالدراسات الكلاسيكية أنّ القدماء من اليونانين والرومان اهتموا بحياة الدنيا والانسان أكثر من الآخرة، ولهذا اطلق على كل من اهتم بالكلاسيكية القديمة واتقنها، وعاش كما عاش الكلاسيكيون **اسم الانساني Humanist**، والحركة سميت بالانسانية **Humanism**، وكانت الدراسات التي تؤدي الى هذه الغايات تسمى **بالدراسات الانسانية.**

٤ . الادب القومي :

عزيزي الطالب ..عزيزتي الطالبة:

اللغة لسان حال الامم والشعوب، وانت تقرأ هذه النقطة عليك أن تلاحظ ما الذي دعى الشعوب الى الاهتمام بلغاتهم المحلية، كذلك تقف على شكل الادب القومي وتعلل أثر المذهب البروستانتي في نمو اللغات القومية. واخيرًا نطلب منك أن تشخص الانتاج القومي في القرن السادس، وتعطي أمثلة عليه.

اخذت اللغات القومية في اوربا تتكون في العصور الوسطى، وظهرت بعض المقطوعات الادبية الممتازة باللغة الايطالية والفرنسية والاسبانية والالمانية والانكليزية، لكن بعث الحضارة الكلاسيكية في القرن الرابع عشر وتأكيدها اللغة اللاتينية حالت دون تقدم الكتابة باللغات القومية.

غير إنّ الواقع تغيّر في القرن السادس عشر، إذ إن الصراعات القومية والاستكشافات الجغرافية والتقدم الاقتصادي في اوربا والحاجة الأكثرية الناس الى التفاهم بلغاتهم المحلية دعت العلماء والباحثين الى الاهتمام باللغات القومية ووضع القواعد لها.

وهنا ينبغي أن نقف على شكل الادب القومي، إذ كانت الموضوعات الادبية المنشورة في ذلك الوقت عبارة عن مقالات دينية وكتب الصلواة وتراجم الانجيل، وكان لظهور البروتستانتية والاصلاح الديني اثر كبير في نمو اللغات القومية، بسبب تأليف عدد كبير من الكتب والمنشورات ضد الكنيسة الكاثوليكية او للدفاع عنها، مما اجبر الناس على قراءتها، ومهّد السبيل لتأليف أرقى باللغات القومية.

أمّا النتاج الادبي القومي في القرن السادس عشر، فكان قسطًا كبيرًا منه في السياسة والتاريخ والاسفار، ويقع ضمن هذه المجموعة كتاب (الامير)، و(تاريخ فلورنسا) لميكافيلي، و(حياة الفنانين) في ايطاليا لمؤلفة فيزاري، وكتاب (يوتوبيا) لسير توماس مور، وينبغي ألّا ننسى أثر العديد من الكتاب الاوربيين في تثبيت اللغات القومية، فكان دانتي وبترارك وبوكاشيو قادة هذا التوجه في ايطاليا واوربا.

٥ ـ التقدم العلمي :

تقدمت العلوم في القرن السادس عشر، وكان هذا التقدم بالدرجة الاولى في علوم الفلك والكون والمادة واحداث ثورة في الرياضيات والفيزياء والطب وعلم الاحياء والاجتماع.

عزيزي الطالب ..عزيزتي الطالبة:

بعد هذه المقدمة نطلب منك متابعة تفصيلات هذه النقطة بالنحو الاتي:

- **في مجال علوم الفلك:** برز العالم (كوبرنيكس) (١٤٧٣ . ١٥٤٣) الذي شكك في نظرية بطليموس الفلكي، واستطاع أن يثبت أنّ الارض كوكب من الكواكب السيارة التي تدور حول الشمس وليس مركز الكون، وقد ظهر في نهاية القرن السادس عشر عالمان أيّدا نظرية (كوبرنيكس)، ودعماها بابحاثهما احدهما (كيبلر) الالماني والآخر (غاليلو) الايطالي.

- **في مجال علوم الرياضيات:** تقدمت العلوم تقدمًا كبيرًا فقد اشتهر في ايطاليا عالمان هما (تارتاكليا) (١٥٠٦ . ١٥٥٩)، و(كاردان) (١٥٠١ . ١٥٧٦)، وكان الاثنان يتنافسان فيما بينهم لحل المعادلات التكعيبية، وفي هولندا اشتهر (ستيفنس)

(١٥٤٨ . ١٦٢٠) الذي طور الكسر العشري، وطبق النظام العشري في العملة والموازين والمقاييس.

- **في مجال علوم الفيزياء والميكانيك:** تم اختراع التلكسوب، وقد استطاع (وليم كيلبرت) الانكليزي (١٥٤٠ــ ١٦٠٣) أن يُجري التجارب على الاجسام المغناطيسية، واستعمل كلمة الاليكتريك (الكهرباء) لأول مرة، وبرز في الفيزياء العالم الرياضي الايطالي الفلكي (غاليلو)، ويكفي أن نذكر بعض انجازاته، فقد اخترع المحرار وميزان توازن السوائل، وحسَّن التلسكوب، وصنع ساعة فلكية، وبحث في ظواهر الصوت والحركة.

- **في مجال علوم الطب:** ظهر في القرن السادس عشر (وليم هارفي) الانكليزي الذي توّج تقدم الطب في عصره باكتشافه العظيم الدورة الدموية.

- **في مجال العلوم الاجتماعية:** بدأ الاسلوب العلمي في التاريخ بجمع الوثائق ونقدها ونشرها، فكان بذلك بداية لتقدم العلوم الاجتماعية ولا سيما التاريخ، وكذلك بدأت العلوم السياسية بكتابات (ميكافيلي) و(جان بودان).

- في مجال **علوم الاقتصاد: بدأت الدراسة** في علوم الاقتصاد على اساس علمي تنفيذًا لرغبة الناس في معرفة نظريات الثروة القومية في نهاية القرن السادس عشر.

٦. الاستكشافات الجغرافية:

تعددت أسباب الاستكشافات الجغرافية إلا أنَّ العامل الاقتصادي يبقى الأول في هذا المجال، ومن الممكن ايجاز أسباب الاسكشافات الجغرافية بما يأتي:

أ . العامل الاقتصادي:

ازدادت الروابط الاقتصادية التجارية بين اوربا والشرق الاقصى منذ الحروب الصليبية؛ لأنَّ القارة الاوربية أصبحت بحاجة ماسة الى البضائع الآسيوية مثل: الاقمشة، والمصنوعات الفخارية، والذهب والفضة، والتوابل، وبعض الاخشاب والحرير.

وإنَّ المدن الايطالية ولا سيما البندقية قد أسست مراكز تجارية في مصر وسوريا وآسيا الصغرى، وكانت على اتصال دائم بتجار العرب، إذ يشترون منهم حاجاتهم وينقلونها الى اوربا ويربحون من وراء ذلك.

وبعد استيلاء العثمانيين منذ أواخر القرن الرابع عشر على البلقان في البحر المتوسط، ولا سيما في القرنين الخامس عشر والسادس عشر، جعل طرق التجارة الشرقية مسدودة، وإنّ للضرائب الكثيرة التي فرضها أمراء المماليك في مصر على البضائع المارة ببلدانهم الى اوربا أثرًا في رفع الاسعار كثيرًا. ولهذا أخذ الاوربيون يفكرون في ايجاد طريق يوصلهم الى الهند والشرق الاقصى من دون المرور في البلاد العثمانية.

ب . العامل الديني:

لقد شجعت الكنيسة الكاثوليكية الاستكشافات الجغرافية لرغبتها في بسط سيطرتها على الاقطار النائية غير المسيحية لنشر الدين المسيحي، فأرسلت مع الحملات الاستكشافية الرهبان والقسس للتبشير بالدين المسيحي، وقبل نهاية القرن السادس عشر كان هناك (٢٠٠) الف مسيحي ياباني، وأكثر من هذا العدد في الهند، لذا كانت الحملات الاستكشافية تنال مباركة الكنيسة الكاثوليكية قبل كل حملة.

جـ . المعلومات الجغرافية التي توافرت عند الاوربيين:

لقد ساعدت المعلومات الجغرافية التي حصل عليها الاوربيون من العرب، فضلًا عن التي ورثوها من اليونان والرومان والتجارب الشخصية للملاحين الاوربيين على التوغل في البحار والمحيطات. وكان للبعثات الدينية التي أرسلها البابوات في العصور الوسطى الى الشرق الاقصى أهمية كبرى في جمع المعلومات عن تلك البلدان.

إنَّ العامل الاقتصادي والديني والمعلومات الجغرافية التي توافرت عند الاوربيين ساعدتهم على القيام بالاستكشافات الجغرافية، وقد نالت هذه

الاستكشافات تشيجعًا عظيمًا من الحكومات القومية في اوربا الغربية، ونالت التأييد ومساعدة الكنيسة المسيحية رغبة منها في نشر الدين المسيحي.

ومع ان البحارة الايطاليين ذوي الممارسة والخبرة الفنية قاموا بالحملات الاستكشافية، لكن الدول القومية الحديثة في غربي اوربا هي التي تكفلت هذه الاستكشافات ومدّتها بالمال والمعدات.

عزيزي الطالب ..عزيزتي الطالبة:

فيما يأتي نبذة مختصرة لعملية الاستكشافات الجغرافية لنلقي الضوء على الاهتمام التي حظيت به من قبل الدول الاوربية، وبواكير الحملات الأول في هذا المجال.

كان أهل جنوه أول من حاولوا الطواف حول ساحل افريقيا وذلك في شهر مايس ١٢٩١م، عندما أبحر (اوكلينودي فيفالدو) من جنوه في سفينتين كبيرتين للبحث من الطريق البحري الى الهند، وفشلت محاولته وانتهت بموته.

وكان (هنري الملاح) (١٣٩٤. ١٤٦٠) ابن الملك البرتغالي (جون الاول) هو أول من فكَر في تأسيس مدرسة بحرية لتعليم الملاحة في لشبونة، وكان الحافز لذلك هو اشتراكه في حملة بحرية أعدها أبوه للاستيلاء على ميناء سبتة على الساحل الافريقي لمضيق جبل طارق، كذلك حاول الاستيلاء على طنجة (١٤٣٦م)، لكنه اخفق في ذلك.

واستطاع (برثلوميودياز) أن يصل الى النهاية الجنوبية من القارة الافريقية سنة ١٤٨٨ بالابحار بموازاة الساحل الغربي للقارة، وسمّاها خليج الزوابع. وبعد مدة استطاع (فاسكو دي غاما) عام ١٤٩٨م، من الوصول الى كاليكوت في النهاية الجنوبية من شبه القارة الهندية، فكان اول من وصل الى الهند بالدوران حول افريقيا.

لم تكن شهرة (اسبانيا) أقل من شهرة (البرتغال) في ميدان الاستكشافات الجغرافية، فبينما كان البرتغاليون يكتشفون طريقًا جديدًا الى الهند حول افريقيا، كانت اسبانيا تحاول ايجاد طريق جديد الى الهند والصين بالاتجاه غربًا. وكان (كريستوف كولومبس) الأيطالي هو أول من نال الشهرة في هذا المجال.

أبحر كولومبس في الثالث من آب عام ١٤٩٢م، بتموين واسناد من (ايزابيلا) ملكة اسبانيا مع ثلاث سفن و(٨٧) بحارًا، ونزل في جزيرة (سان سلفادور)، ثم نزل بعد ذلك في كوبا وهاييتي، وأخذ يتجول في جزر الكاريبي وشواطئ امريكا قرب بنما، وقد مات كولومبس من دون ان يدري انه اكتشف قارة جديدة.

وفي عام ١٥١٩ قام (ماجلان) برحلة بحرية من اشبيلية مع خمس سفن، وقد عبر المحيط الاطلسي، ودار حول امريكا الجنوبية مارًا بمضيق (ماجلان)، ومن هناك اجتاز المحيط الهادي في (٩٨) يومًا الى أن وصل الى جزيرة (كوام)، وبعدها وصل الى الفلبين، وبذلك اكتشف طريقًا غربيًا جديدًا بين اوربا وآسيا.

اسئلة التقويم الذاتي (٣/أ):

قبل اجابتك عن اسئلة التقويم الذاتي، نرجو التأكد من أنك استوعبت ما ورد أعلاه، فإذا كنت قد استوعبت ذلك، فالمطلوب منك عزيزي الطالب الاجابة عن الاسئلة الآتية في دفترك، ثم صحح اجابتك بناءاً على قائمة الاجابات الصحيحة.

(١) . عدد خمسة من رواد النهضة الاوربية .

(٢) . أكمل: اول القائمين بالحركة الانسانية هو ....

(٣) . علل:

أ . ظهور حركة الاستكشافات الجغرافية.

ب . لظهور المذهب البروتستانتي والاصلاح الديني أثرٌ في نمو اللغات القومية.

(٤) . عرف: الحركة الانسانية.

(٥) . وضح : اهمية الادب القومي كأحد مظاهر النهضة الاوربي.

(٦) . لخص : تقدم العلوم بوصفها احد مظاهر النهضة الاوربية.

(٧) . ناقش باختصار : اختراع الطباعة واكتشافها من اهم المكتسبات العلمية والثقافية، لا بل من اكثر الأحداث اهمية في تاريخ الإنسانية.

نشاط (٣) : اكتب تقريرًا عن مظاهر النهضة الاوربية مستعينًا بالكتب الآتية:

١. كتاب د.خليل علي مراد واخرون (دراسات في التاريخ الاوربي الحديث والمعاصر) ، مديرية دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، ١٩٨٨.

٢. كتاب د.محمد صالح محمد (تاريخ اوربا من عصر النهضة حتى الثورة الفرنسية ١٥٠٠ م . ١٧٨٩م) ، كلية الاداب جامعة بغداد، مكتبة الجاحظ، ١٩٨٢، من ص٧٣ . ١٤٨.

رابعًا: اثر الحضارة الاسلامية في النهضة الاوربية:

عزيزي الطالب ..عزيزتي الطالبة:

سبق وأن تحدثنا عن دور الحضارة الاسلامية في نهضة ايطاليا عند تناولنا (موضوع ايطاليا مهد النهضة)، والآن نكمل ما قد بدأنا به، بتلمس دور العرب في النهضة الاوربية. والسطور الآتية تعطيك فكرة اوضح عن هذا الدور.

كان للحضارة الاسلامية فضل كبير في النهضة الاوربية، ذلك من اطلاع الاوربيين على الإرث الحضاري لليونان والرومان من الحضارة العربية الاسلامية، ولا سيما في الاندلس، إذ اخذت هذا الإرث الحضاري وهذبته وعدلت فيه بعض الاشياء واضافت له ما أضافت، لذلك يدين الاوربيين بحضارتهم الى العرب، فقد ترجم الاوربيون الكتب من العربية الى اللغات الاوربية التي اصبحت فيما بعد القاعدة الاساسية لانطلاق الحركة الفكرية للنهضة الاوربية.

لقد كان فضل العرب في تطور علم الجغرافية كبيرًا، إذ قاد الاوربيون الاستكشافات الجغرافية في ضوئه، واتخذوه رائدًا لهم في استكشافاتهم. فقد كانوا يتصورون أنّ الارض قرص كبير منبسط يحيط به البحر، ومركز هذا القرص هو (بيت المقدس)، وتصوروا أنّ الارض المحاطة ببحار تنتهي بجدران تشدها الى السماء، وان هذه البحار تتحول في الشمال الى كتل جليدية وفي الجنوب الى بخار بسبب شدة الحرارة، وقد ارتبطت هذه التصورات بالخرافات التي كانت تشيعها الكنيسة في العصور الوسطى لغرض هيمنتها على عقول الناس.

وفي مجال استعمال التقنيات في الاستكشافات الجغرافية يعود الفضل للعرب ايضاً فقد استعملوا (البوصلة) في الملاحة استعمالا واسعا واوصلوها الى الاوربيين، إذ مكنت البوصلة الاوربيين من معرفة مواقع مراكبهم فيما يخص الشمال الذي يشير اليه دائما اتجاه الابرة المغناطيسية في البوصلة.

كذلك اوصل العرب للاوربيين (الاسطرلاب) الذي ساعد على معرفة خط العرض الذي يوجد فيه المركب؛ وذلك بقياس الزاوية المحصورة بين الافق والشمس

نهارا أو بين الافق والنجمة القطبية ليلا، وقد شجع استعمال الاسطرلاب على التوغل في البحار واكتشاف المجهول فيها.

ومما تجدر الاشارة اليه أنّ الحضارة الاسلامية زحفت الى اوربا منذ أواخر القرن الحادي عشر الميلادي، وسلكت في طريقها عدة معابر اهمها ثلاثة هي: شبه جزيرة ايبيريا اولا، وجزيرة صقلية ثانيا، وبلاد الشرق الادنى وما ارتبط بها من حروب صليبية ثالثا. فكانت البلاد التي تخضع للحكم العربي في الاندلس كمدينة (طليطلة) مثل من اهم المراكز للحضارة الاسلامية في العالم كما كانت ملتقى للطلاب من مختلف الجهات فقد نزح اليها كثير من طلاب العالم من المسيحيين الاوربيين والمسلمين الاوربيين على السواء والتحقوا بمعاهدها.

اسئلة التقويم الذاتي (٤/أ):

قبل اجابتك عن اسئلة التقويم الذاتي، نرجو التأكد بأنك استوعبت ما ورد ، فإذا كنت قد استوعبت ذلك، فالمطلوب منك عزيزي الطالب الاجابة عن الاسئلة الاتية في دفترك ثم صحح اجابتك بناءاً على قائمة الاجابات الصحيحة.

(١) . اشرح : تأثير الحضارة الاسلامية في النهضة الاوربية.

....
....
....
....
....
....
....

نشاط (٤) :

ارجع الى كتاب د.عمر عبد العزيز عمر (دراسات في التاريخ الاوربي والامريكي الحديث)، مكتبة المعرفة الجامعية، مصر ١٩٨٩م، من ص١٩ . ٣١، اقرأ جيدا ثم لخص بايجاز ماقرأته عن اثر الحضارة الاسلامية في النهضة الاوربية.

إجابات أسئلة التقويم الذاتي

- اجابات اسئلة التقويم الذاتي (١/أ):

(١) . يعرف مفهوم **الرينسانس:** بانه حركة الانبعاث او احياء الحضارة الكلاسيكية اليونانية والرومانية القديمة.

(٢) . مفهوم **النهضة الاوربية** : هي اتجاه في التفكير والنظرة الى الامور تختلف كلياً عما كان يسود المجتمع الاوربي من قيم الاقطاع والكنيسة المقيدة للفكر والابداع والمعرقلة له خلال العصور الوسطى، وقد ظهر هذا المفهوم في اوربا في الربع الاخير من القرن الرابع عشر وفي ايطاليا بالتحديد.

- اجابات اسئلة التقويم الذاتي (٢/أ):

(١) . يمكن حصر العوامل التي ادت الى نهضة ايطاليا الاوربية قبل غيرها من الدول بما يأتي:

١ . عوامل اساسية وتتكون من :

أ. ازدهار التجارة .

ب. دور النقد والمؤسسات المالية .

ج. ازدهار الصناعة.

د. انحلال الاقطاع في ايطاليا قبل غيرها من المدن الاوربية .

٢ . العوامل المساعدة وتتكون من :

أ. وراثة ايطاليا أمجاد الرومان القدماء والعمل على احياء تراثهم .

ب. مركز ايطاليا الديني بعدها مقر البابوية الكاثوليكية .

ج. الموقع الجغرافي .

د.. النمو المتزايد للسكان .

(٢) . د . **القرن الرابع والخامس عشر الميلادي .**

أ . **شمال ايطاليا .**

(٣) . **الفلورين : هي** العملة الايطالية الذهبية التي كانت تضرب في فلورنسا التي ظهرت نتاجاً طبيعياً لعملية الازدهار الاقتصادي وظهور المصارف في ايطاليا ابان عهد النهضة ، وعدت اقوى عملة أوربية في التعاملات التجارية .

(٤). **اكسب الموقع الجغرافي ايطاليا اهمية كبرى** وساهم في نهضتها قبل غيرها من الدول الاوربية لكونها تطل على البحر المتوسط إذ احتكت مع اعرق الحضارات واقدمها. كذلك كانت تشكل حلقة وصل بين اوربا والحوض المتوسط وبلاد الشرق مما ادى الى احتكارها كل تجارة اوربا مع الشرق ، كل ذلك ادى الى ازدهارها وانتعاشها اقتصادياً لأستقطابها رؤوس أموال أبناء المدن الاوربية . وهذا كله يؤكد على اهمية الموقع الجغرافي لها في نهضتها الاوربية .

(٥)- **ان الازدهار التجاري والانتعاش الاقتصادي الذي اصاب المدن الإيطالية** حوّل الناس من مستهلكين الى مستثمرين ، اذ عمدوا الى تكوين رؤوس اموال بغية توظيفها في مشاريع تدر اموال على اصحابها خاصة في نهاية العصور الوسطى، وبالتالي لا بد من ازدياد دور النقد ولاسيما مع زيادة التعاملات التجارية التي أوجبت توفر قروض وماشابه ذلك لتغطيتها فظهرت المصارف والبنوك فيها .

ولايطاليا الريادة في هذا المجال ، إذ رافق ذلك ظهور اشهر واقوى عملة اوربية انذاك في المعاملات التجارية الا وهي (الفلورين) العملة الذهبية التي كانت تضرب في فلورنسا الايطالية. ومما تجدر الاشارة اليه الى ان مدن البندقية وجنوة وفلورنسا ظهرت فيها أُولى البنوك والمؤسسات المالية على وجه التحديد .

(٦) . **نتلمس انتعاش مدينة فلورنسا الايطالية اقتصادياً وسكانياً** من نظرة سريعة وموجزة على ما مثلته هذه المدينة من اثر في ايطاليا كونها احدى مدنها التي حملت مشعل النهضة مبكراً .

فأولى المؤسسات المالية المصرفية ظهرت في فلورنسا حتى ان اقوى عملة اوربية في المعاملات التجارية كانت تضرب فيها ، واحتفظت كذلك بازدهار اقتصادي ملفت من خلال وجود (٢٠٠) محل لصناعة الاقمشة وحدها وكان العمال يشكلون مانسبته ٨٠% من السكان العاملين في المدينة .

اما النمو السكاني المتزايد فهو خير دليل على الازدهار في هذه المدينة ، اذ ان عدد السكان قد تضاعف بمقدار اكثر من مرتين خلال قرن ونصف ففي أواخر القرن الثالث بلغ عدد السكان لمدينة فلورنسا حوالي (٧٠) الف شخص ، ثم ارتفع الى ما لا يقل عن (١٥٠) الف شخص في منتصف القرن الخامس عشر ، في حين كان عدد سكان اكبر مدينة اوربية بيربو يربو على حوالي (١/٨) سكان فلورنسا بعد ازدهارها. وببساطة كل ما سبق يدل على ازدهار هذه المدينة وتاثيرها في المدن الايطالية الأخر ، لانها تمثل انموذجاً يحتذى به من الناحية الاقتصادية ومن ناحية نمو السكان .

– **<u>اجابات اسئلة التقويم الذاتي (٣/أ):</u>**

(١) . **من رواد النهضة الاوربية:** دانتي اليجيري ، فرانجيسكو بترارك ، جيوفاني بوكاشيو ، ارازمس الروتردامي ، ليوناردو دافنشي.

(٢) . **بترارك**

(٣) . **أ . اسباب الاستكشافات الجغرافية للعوامل الاتية :**

١. **العامل الاقتصادي.**

٢. **العامل الديني.**

٣. **وفرة المعلومات الجغرافية لدى الاوربيين .**

كان **العامل الاقتصادي** ذا أثر في دفع الاوربيين الى الاستكشافات الجغرافية، فقد ازدادت الروابط الاقتصادية والتجارية بين اوربا والشرق الاقصى منذ الحروب الصليبية ؛ لحاجة القارة الاوربية الى البضائع الاسيوية من اقمشة ومصنوعات واخشاب وغيرها .

وكانت المدن **الايطالية** ولاسيما البندقية قد أسست **لها** مركزاً تجارياً في مصر وسوريا واسيا **الصغرى** ، وقد استفاد الايطاليون وحققوا نتيجة لذلك ارباح كبيرة . غير ان استيلاء **العثمانين** منذ اواخر القرن الرابع عشر على البلقان وشرقي البحر المتوسط من **القرنيين** الخامس عشر والسادس عشر جعل طريق التجارة الشرقية مسدوداً ؛ لهذا فكر **الاوربيون** في ايجاد طريق يوصلهم الى الهند والشرق الاقصى دون المرور **بالبلاد** المسيطرة عليها الدولة العثمانية .

اما **العامل الديني** يتمثل بتشجيع الكنيسة الكاثوليكية على الاستكشافات الجغرافية لرغبتها في بسط سيطرتها على الاقطار النائية ونشر المسيحية فيها . فضلاً عن أنَّ هذه العوامل **وفرة المعلومات الجغرافية** التي حصل عليها الاوربيون سواء من العرب أم التي ورثوها من اليونان والرومان ، والتجارب الشخصية للملاحيين الاوربيين كل هذه العوامل كانت الاسباب الكامنة وراء الاستكشافات الجغرافية التي قام بها الأوربيون التي كانت احدى مظاهر النهضة الاوربية .

(٣) . ب . **وذلك بسبب** تأليف عدد كبير من الكتب والمنشورات ضد الكنيسة الكاثوليكية او للدفاع عن المذهب البروتستانتي مما أُجبرَ اعداد كبيرة من معتنقين البروتستانتية الى قراءتها ومهد السبيل لتاليف ارقى اللغات القومية ، فكانت محفزاً في نمو اللغات القومية في ظل ثورة الاصلاح الديني التي اجتاحت اوربا .

(٤). **الحركة الانسانية** : هي مظهر من مظاهر التعليم الكلاسيكي الجديد المبني على الاعتقاد بان عظمة الحضارة الكلاسيكية القديمة وجاذبيتها قد كونتها حضارة انسانية وكان بترارك اول القائمين بها .

(٥). **يُعد الادب القومي مظهراً من مظاهر النهضة الاوربية** فقد ظهر الاهتمام به في القرن السادس عشر نتيجة للصراعات القومية والاستكشافات الجغرافية والتقدم الاقتصادي في اوربا ولحاجة الاكثرية من الناس الى التفاهم بلغاتهم المحلية ، كل ذلك دعى العلماء والباحثين الى الاهتمام باللغات القومية ووضع القواعد لها. وكان لظهور المطابع وازدياد الكتب وتنوع النتاج الادبي القومي في القرن السادس عشر

الأثر الطيب لدى الاوربيين في الحفاظ على هويتهم القومية ولغاتهم القومية فقد كان قسمٌ كبيرٌ من النتاجات الادبية القومية تختص بالسياسة والتاريخ والاسفار فهذا التنوع يعد عنصرَ قوة ، ويقع ضمن هذه المجموعة كتاب الأمير وتاريخ فلورنسا لميكافيلي ، وحياة الفنانين المؤلفة فيزاري ، وكتاب يوتوبيا لسير توماس مور ، كذلك لا ننسى دور دانتي وبترارك وبوكاشيو في تثبيت اللغات القومية .

(٦) . **يعد التقدم العلمي مظهر من مظاهر النهضة الاوربية** ، إذ تقدمت العلوم في القرن السادس عشر ، ونتلمس ذلك في علم الفلك عندما برز العالم (كوبر نيكس) الذي اثبت ان الارض كوكب سيار يدور حول الشمس وليس مركز الكون. اما في الرياضيات فقد تقدم العلم بشكل خلق حالة من التنافس بين العلماء، مثال ذلك في ايطاليا عندما كان العالمان (تارتاكليا) و (كارادن) يتنافسان فيما بينهم لحل المعادلات التكعيبية .

اما في الطب فقد جاء (وليم هارفي) باكتشافه المثير الدورة الدموية ، وفي مجال الفيزياء برز العالم (وليم كيلبرت) الانكليزي بتجاربه المغناطيسية ، كذلك برز (غاليلو) وانجازاته في اختراع المحرار وميزان توازن السوائل وتحسينه التلسكوب ، وبحثه في ظواهر الصوت والحركة .

وظهرت كتابات في العلوم السياسية ابتدأت (بميكافيلي) و(جان بودان) ، وكذلك بدأ الاسلوب العلمي في كتابة التاريخ بجمع الوثائق ونقدها فكان بداية تقدم العلوم الاجتماعية ، فدفعت رغبة الناس لمعرفة نظريات الثروة القومية في نهاية القرن السادس عشر الى ظهور بدايات الدراسات في مجال (علم الاقتصاد) .

(٧) . لانه لولا اختراع (غوتينبورغ) حوالي عام ١٤٤٥ م لاول آلة طبع تطورت مع الزمن لظلت القراءة والكتابة حكراً على النخبة من ابناء الفئات الاجتماعية العليا ورجال الدين. فبفضل الطباعة اصبحت الكتب بمتناول الناس وادت الطباعة الى طبع اعداد كبيرة من الكتب وقلة الاخطاء فيها ورخص اسعارها.

- **اجابات اسئلة التقويم الذاتي (٤/أ):**

(١) . كانت الحضارة العربية الاسلامية ذات تأثير في النهضة الاوربية: اذ زحفت هذه الحضارة بعلومها وتقدمها الى اوربا أواخر القرن الحادي عشر الميلادي ووصلت لاوربا عن طريق شبه جزيرة ايبريا اولاً ، وجزيرة صقلية ثانياً ، وبلاد الشرق الادنى وما ارتبط بها من حروب صليبية ثالثاً ، فكانت البلاد التي تخضع للحكم العربي في الاندلس كمدينة (طليطلة) مثلاً من اهم مراكز الحضارة الاسلامية في العالم كما كانت ملتقى للطلاب من مختلف الجهات والاتجاهات فقد نزح اليها كثير من طلاب العالم من المسيحين والمسلمين الاوربيين على السواء والتحقوا بمعاهدها .

وحافظت الحضارة العربية الاسلامية على الارث الحضاري لليونان والرومان ولاسيما في الاندلس ، اذ اخذت هذا الارث الحضاري وهذبته وعدلت فيه بعض الاشياء الخاطئة المخطوءة ، وبالنتيجة فقد قام الاوربيون بترجمة تلك الكتب من العربية الى اللغات الاوربية المختلفة .

وفي مجال الاستكشافات الجغرافية لم يستطع الأوربيون أنْ يخطوا الخطوات الواسعة في هذا المجال لولا علوم العرب وتطورها في هذا الجانب ، فقد اخذوا من العرب استعمال (البوصلة) في الملاحة البحرية واستفادوا من (الاسطرلاب) لمعرفة خط العرض اذ ساهم وشجع على التوغل في البحار واكتشاف المجهول فيها.

اختبار عام في الوحدة التعليمية الاولى انموذج (أ)

س١/ عرف مايأتي : (٦ درجات)

أ . الحركة الانسانية ب. الرينسانس جـ . الفلورين

س٢/ اختر الاجابة من بين البدائل المعطاة فيما يأتي بوضع دائرة حول الاجابة الصحيحة : (٨ درجات)

١. اول القائمين بالحركة الانسانية هو :

أ . بترارك ب . جيوفاني بوكاشيو

جـ . ليوناردو دافنشي د . ميخائيل انجيلو

٢ . معظم المؤرخون اكدوا ان النهضة الاوربية في جانبها الثقافي والسياسي ظهرت في :

أ . شمال ايطاليا ب . جنوب ايطاليا

جـ . شرق ايطاليا د . غرب ايطاليا

٣ . من عصور النهضة الاوربية :

أ . القرن الثامن والعاشر الميلادي

ب . القرن العاشر والحادي عشر الميلادي

جـ . القرن الثاني عشر والثالث عشر الميلادي

د . القرن الرابع عشر والخامس عشر الميلادي

٤ . برز ميكافيلي كأحد مبدعي عصر النهضة في مجال :

أ . علم الفلك ب . الرياضيات

جـ الفيزياء د . العلوم السياسية

س٣/ علل : (١٢ درجة)

أ . يعد العامل **الاقتصادي** من ابرز اسباب حركة الاستكشافات الجغرافية .

ب . كان للمذهب البروتستانتي والاصلاح الديني أثر في نمو اللغات القومية في اوربا.

س٤/ (١٢ درجة)

أ. **تكلم** عن دور مدينة (فلورنسا) الايطالية في النهضة التي شهدتها ايطاليا .

ب. **عدد** خمسة من رواد النهضة الاوربية .

س٥/ (١٢ درجة)

أ . **وضح** اهمية الادب القومي في عدّه أحد مظاهر النهضة الاوربية .

ب . **عدد** الطرائق التي تم في ضوئها بعث الحضارة الكلاسيكية .

اختبار عام في الوحدة التعليمية الاولى انموذج (ب)

س١/ اكمل مايأتي : (١٢ درجة)

أ . بذرة النهضة الاوربية في جانبها الثقافي والسياسي في .... ايطاليا.

ب . اول القائمين بالحركة الانسانية هو ....

جـ . يعد .... صاحب كتاب الامير ، احد رواد الكتابة في مجال لعلوم السياسية في عصر النهضة .

د . اشهر عملة في التعاملات الاقتصادية في عصر النهضة كانت عملة .... الذهبية التي كانت تضرب في مدينة ....

هـ . اهتدى .... حوالي عام ١٤٥٥ م الى صنع اول آلة طبع خشبية تعمل باليد وتستخدم الحروف المتحركة .

س٢/ (١٢ درجة)

أ . **عدد** مظاهر النهضة الاوربية .

ب . **تكلم** عن الموقع الجغرافي لايطاليا في عدّها أحد العوامل المساعدة في سبق ايطاليا غيرها من البلدان الاوربية في النهضة .

س٣/ (١٢ درجة)

أ . **عدد** العوامل التي ادت إلى ظهور الافكار النهضوية في ايطاليا قبل غيرها من الدول الاوربية .

ب . **تكلم** عن تقدم العلوم عدّها أحد مظاهر النهضة الاوربية .

س٤/ (٦ درجات)

- **وضح** دور النقد والمؤسسات المالية في نهضة ايطاليا .

س٥/ اختر الاجابة من بين البدائل المعطاة فيما يلي بوضع دائرة حول الاجابة الصحيحة: (٨ درجات)

١. بداية انحلال العلاقات الاقطاعية كانت في :

أ . ايطاليا ب . المانيا

جـ . انكلترا د . فرنسا

٢. توج تقدم الطب في القرن السادس عشر باكتشاف الدورة الدموية عن طريق :

أ . وليم كيلبرت ب . وليم هارفي

جـ . كاردان د . كوبر نيكس

٣. احد اشهر الكتب السياسية في عصر النهضة كتاب (الامير) لمؤلفه :

أ . ليوناردو دافنشي ب . ميكافيلي

جـ . توماس مور د . فيزاري

٤ . من عصور النهضة الاوربية :

أ . القرن الثامن والعاشر الميلادي

ب . القرن العاشر والحادي عشر الميلادي

جـ . القرن الثاني عشر والثالث عشر الميلادي

د . القرن الرابع عشر والخامس عشر الميلادي

اختبار عام الوحدة التعليمية الاولى انموذج (ج)

س١/ ضع علامة (√) امام العبارة الصحيحة وعلامة (×) امام العبارة الخاطئة ثم صحح الخطأ ان وجد في كل مما يأتي:

أ . اول من اهتدى الى صنع الة طبع خشبية تعمل باليد هو كيلبرت في عام ١٤٤٥م.

ب . أشهر عملة في التعاملات الاقتصادية التجارية في عصر النهضة الفلورين وكانت تضرب في البندقية .

جـ أول القائمين بالحركة الانسانية هو بترارك.

د . ظهرت النهضة في جانبها الثقافي والسياسي في ايطاليا .

س٢/ (١٢ درجة)

أ . **عدد:** المراحل الزمنية التي مرت بها النهضة الاوربية .

ب . **ناقش** : يعد اختراع الطباعة واكتشافها من اهم المكتسبات العلمية والثقافية لا بل من اهم الاحداث في تاريخ الانسانية .

س٣/ (١٢ درجة)

أ . **علل:** يعد العامل الاقتصادي من ابرز اسباب حركة الاستكشافات الجغرافية .

ب . **عدد** : مظاهر النهضة الاوربية .

س٤/ تكلم باختصار عن تأثير الحضارة الاسلامية في النهضة الاوربية .

س٥/ (١٢ درجة)

أ- **عدد** الطرائق التي تم من خلالها بعث الحضارة الكلاسيكية .

ب - **تكلم** عن الموقع الجغرافي لايطاليا في كونه أحد العوامل المساعدة في نهضتها.

سجل متابعة تعلم الطالب

اسم الطالب .... المرحلة .... رقم القاعة ....

نوع الاختبار	الدرجة التي حصل عليها الطالب	المستوى	ملاحظات
قبلـــــي (معلومـــــات سابقة)			
بعدي			

الوحدة الدراسية ( )	
تاريخ استلام الوحدة	
تاريخ التقدم للامتحان الاول	
النتيجة	
تاريخ اعادة نفس الوحدة	
تاريخ التقدم للامتحان الثاني	
النتيجة	
تاريخ اعادة نفس الوحدة	
تاريخ التقدم للامتحان الثالث	
النتيجة	

متابعة انشطة الطالب

الوحدة الدراسية / النشاطات	( )
حلقات نقاشية	
شفافيات وخرائط	
مراجع	
تقارير	

ملاحظات عامة

....
....
....
....
....
....
....
....
....

استعمال انموذج كيلر في تدريس الادب والنصوص

لطالبات الصف الخامس الادبي

الدليل

مقدمة:

عزيزتي الطالبة:

تعد خطة كيلر اسلوبا من أساليب التعليم الفردي، تساعد الطالبة على تحقيق الأهداف التربوية على وفق استعداداتها واهتماماتها، وهي خطة للتعلم توضح للطالبات بدقة ومن طريق مجموعة من التوجيهات والإرشادات ما سوف يقمن بعمله خطوة خطوة، كذلك يقترح مجالات متعددة من النشاطات والمصادر والوسائل التعليمية لتختار منها الطالبة ما يتناسب وقدراتها وميولها وتؤدي في النهاية الى تحقيق الأهداف السلوكية المحددة بصورة جيدة.

والمادة التعليمية التي بين يديك مصممة على وفق خطة كيلر، وتهدف الى تعليمك الموضوعات المقررة في مادة (الأدب والنصوص للصف الخامس الادبي)، وذلك بالاعتماد على نفسك، وقيامك بالنشاطات المتضمنة في الوحدة عقب دراستك لكل عنصر، ويمكن الاستعانة بمدرستك والمراقبات (وهن الطالبات المتفوقات اللواتي يصلن الى درجة الإتقان قبل غيرهن).

عزيزاتي طالبات الصف الخامس الادبي:

أضع بين أيديكن مادة تعليمية متعلقة بالوحدة الاولى التي بعنوان (العصر العباسي)، صممت بطريق يسيرة تساعدكن على التعلم الفردي ،وتم تجزئة الوحدة الاولى الى ثلاثة موضوعات هي:

الموضوع الأول: مقدمة عن الخصائص الفنية للأغراض الجديدة والمتطورة في الأدب العباسي.

الموضوع الثاني: الشاعر أبو العتاهية (حياته وقصيدته والتحليل والنقد).

الموضوع الثالث: الشاعر العباس ابن الاحنف (حياته وقصيدته واللغة والتحليل والنقد).

وما عليك عزيزتي الطالبة الالتزام وتنفيذ ما يأتي:

- قراءة المادة التعليمية بدقة وفهمها فهما جيدا.

- الإجابة عن أسئلة التقويم الذاتي، التي تلي كل موضوع في دفترك الخاص، وتأكدي من صحة إجابتك على وفق قائمة الإجابات الواردة في نهاية كل موضوع، على أن لاتحاولي الرجوع الى معرفة الإجابة الصحيحة قبل دراستك الموضوع.

- هناك اختبار ذاتي في نهاية كل موضوع من موضوعات الوحدة التعليمية عليك الإجابة عن أسئلته بعد دراستك له وفي دفترك الخاص، ثم تصححين بعد ذلك إجابتك بنفسك، فإذا شعرت بأنك وصلت درجة الإتقان والفهم الجيد لذلك الموضوع تنتقلين الى دراسة الموضوع الذي يليه اما إذا شعرت بأنك غير متقنة لهذا الموضوع عودي ثانية الى دراسة الموضوع نفسه.

- التأكد من تحقيق الأهداف الموضحة في بداية كل وحدة، وحين تشعرين بأنك حققت الأهداف اطلبي من مدرستك أن تجري لك اختبارا في الوحدة التي أنهيتها مع الملاحظة ان تصحيح إجابتك سيتم وجها لوجه مع مدرستك وسيتم مناقشتك في الإجابة، وقد تلجأ المدرسة الى طلب المساعدة من المراقبات وهن من زميلاتك الطالبات اللواتي أنهين دراسة الوحدة بسرعة وتفوق، وحتى تكوني أنت واحدة منهن

عليك ان تنهي دراسة جميع وحداتك الدراسية بإتقان وسرعة وتفوق، وهذا لا يتأتى الا من طريق التعامل المستمر مع المادة التعليمية الدراسية.

- لا يسمح لك بالانتقال الى دراسة الوحدة التالية، الا اذا أتقنت الوحدة السابقة، وبمعدل إتقان ٧٥% على الأقل، وحين تحقيق تلك النسبة من الإتقان سيتم تسليمك الوحدة الجديدة، اما إذا لم تحصلي على ٧٥% فان المدرسة ستعيد إليك الوحدة الدراسية نفسها، لكي تدرسيها ثانية والتقدم لاختبار جديد، وهكذا حتى تصلي الى درجة اتقان ٧٥%.

- بعد الانتهاء من دراسة الوحدات التعليمية للموضوعات الدراسية، سيكون هناك اختبار عام في الموضوعات التي درستها جميعا.

- وأخيرا لا تترددي في طلب اية مساعدة تحتاجين إليها، فالمدرسة والمراقبات في خدمتك للاستفسار عن أي أمر تجدينه غير واضح في المادة التعليمية.

محتوى الوحدة الدراسية التعليمية المفردة

بحسب التعليم الشخصي (خطة كيلر)

الوحدة الاولى

العصر العباسي

الأهداف السلوكية :

١. تذكر تاريخ بداية العصر العباسي الاول ونهايته
٢. تذكر تاريخ بداية العصر العباسي الثاني ونهايته
٣. تذكر تاريخ بدء حركة التدوين لمصادر الثقافة العربية
٤. تذكر فنون النثر في العصر العباسي
٥. تحدد أهم مظاهر السيطرة الأجنبية على السياسة العربية
٦. تبين أهم مظاهر التجديد في الأدب العربي
٧. تصوغ تعريفاً بأسلوبها الخاص لأدب الرفض
٨. توضح التجديد الذي طرأ على معاني الشعر وأخيلته
٩. تبين التجديد الذي طرأ على أوزان الشعر وقوافيه
١٠.تعلل ازدهار العلوم والآداب والفنون في العصر العباسي
١١.تعطي أمثلة عن مظاهر التجديد في الشعر
١٢.تصف اثر الامتزاج الفكري والثقافي للعرب بالمجتمعات الأخرى
١٣.تصف التجديد واسبابه في الشعر في أثناء العصر العباسي

عزيزتي الطالبة:

ينبغي أن تعرفي ان العصر العباسي يعد من العصور الأدبية الطويلة التي رافقت نمو الأدب العربي وتطوره، وتعنى دراسة هذا العصر التعرف على أحوال الأدب في أكثر من خمسة قرون من حكم الأسرة العربية العباسية في ١٣٢هـ وهو تاريخ انتقال السلطة من الأمويين الى العباسيين وتنتهي في سنة ٦٥٦هـ تاريخ انتهاء الحكم العباسي واحتلال المغول لبغداد. وقد تم تقسيم هذا العصر من لدن

المؤرخين الى عصرين هما: العصر العباسي الأول من سنة ١٣٢هـ الى سنة ٣٣٤هـ، والعصر العباسي الثاني من سنة ٣٣٤هـ الى سنة ٦٥٦هـ.

ويمثل العصر العباسي بجملته أعلى مراحل تطور الأدب العربي ونضجه فقد اتسعت الثقافة وامتزجت بالثقافات الأخرى عن طريق الترجمة، وازدهرت العلوم والآداب والفنون ونشطت حركة التأليف والترجمة.

وعلى العموم نسجل بالفخر والاعتزاز عطاء الأدب العباسي موضوعيا وفنيا بوصفه أعظم نتاج في التراث العربي ومازال شعراؤه وكتابه أساتذة للأجيال يتتلمذون لهم ويثقفون نتاجهم على أصولهم المتينة ويكفي ان نشير الى ان العصر العباسي كان الرحم الخصب الذي أنجب الكثير من الشعراء.

اولا: مقدمة عن الخصائص الفنية للأغراض الجديدة والمتطورة في الأدب.

عزيزتي الطالبة:

تظافرت بعد نشوء الدولة العباسية في سنة ١٣٢هـ، عوامل مختلفة كان لها أثر خطير في تكوين المجتمع العباسي وفي تلوين نثره وشعره، فقد تلون المجتمع بألوان شتى في العادات والتقاليد والمفاهيم الاجتماعية، وامتزجت الثقافة العربية بالثقافات الأخرى وكان اثر هذا الامتزاج الفكري والثقافي واضحا في شيوع الأفكار الفلسفية والمصطلحات المنطقية التي لم تكن شائعة قبل هذا العصر وكثرت العناية بالعمران والتوسع فيه، وكان لكل هذه العوامل أثرها الواضح في الأدب: نثره وشعره، ولا سيما النثر الفني الذي تميز بخصائص فنية ثابتة.

<u>**فنون النثر في هذا العصر :**</u>

- الرسائل
- المناظرات
- القصص
- التوقيعات
- المقامات

الخصائص الفنية الملحة للنثر في مراحل العصر كله:

١. تنويع العبارة وسهولتها.

٢. تقطيع الفقرة الى جمل كثيرة مقفاة أو مرسلة.

٣. الإطناب في الألفاظ والجمل والاستطراد ومزج الجد بالهزل.

٤. تحليل المعنى واستقصاؤه وتحكيم العقل والمنطق.

٥. الإكثار من المجاز والتشبيه والكناية والمحسنات البديعية كالجناس والطباق والتورية.

٦. الاقتباس من آي القرآن الكريم.

أما الشعر فقد بقي غالبية شعراء العصر -على الرغم من العوامل الجديدة المؤثرة في مجرى حياتهم وتفكيرهم وشعرهم- يتلفتون الى الشعر القديم ويتأثرون به مستمدين منه الأسس التي يقيمون عليها بناء قصيدهم مثل قيود الوزن والقافية. ولكن مع كل هذا الإقتداء بالقدماء فإنّ هناك شعراء لم يبقوا جامدين عند الحدود التي رسمها لهم الاقدمون، بل حاولوا تطوير الفنون التي ورثوها وجهدوا في ابتداع فنون أخرى لم يكن لها اصل قبل هذا العصر.

لقد طرأت على الشعر أمور كثيرة تناولت جوانب مختلفة منه، يمكن إجمالها فيما يأتي :

ما حدث في فنونه وأغراضه:

١. استهلال بعض قصائدهم بوصف القصور او السفن او الربيع أو الشراب بدلا من النسيب اوالاطلال وازدياد وصف الرياض وأحوال المعيشة وغيره.

٢. ازدياد الوعظ والتزهيد في الدنيا ،والحكمة وضرب المثل ، وتأديب النفس ونظم القصص والحكايات شعرا

٣. رثاء المدن والطير والحيوانات الأليفة وغيرها.

٤. ظهور الشعر الهزلي والتهكمي.

٥. الإكثار من وصف المعارك التي كانت بين المسلمين وغيرهم من الروم والصليبيين.
٦. الإكثار من التراسل بالشعر والتهاني، ولا سيما في مواسم الأعياد أو الزواج.
٧. ضبط قواعد العلوم من فقه وغيره، وهو ما يسمى بالشعر التعليمي.

ما طرأ على لفظه وأسلوبه:

١. هجر الألفاظ الغريبة بالتدريج.
٢. التملح بالكلمات غير العربية تظرفا.
٣. رقة الأسلوب مع بقاء الجزالة (القوة) ووضوح المعنى.
٤. الإكثار من استعمال البديع.

ما حدث في معانيه وأخيلته :

١. ترتيب الأفكار ترتيبا متماسكا بحيث قل الاقتضاب والشذوذ من معنى الى معنى مباين له ، وهو مايعرف بوحدة القصيدة.
٢. المبالغة والغلو في المدح او الهجو او التشبيه.
٣. إبداع الأخيلة الجميلة التصوير في التشبيه والاستعارة والأوصاف وحسن التعليل .
٤. استعمال طرائق الحكمة وقواعد الفلسفة وشعائر الدين ونحو ذلك في محاولة للإقناع.

ما طرأ على أوزانه وقوافيه :

١. الاكثارمن النظم في البحور القصيرة والمجزوءة .
٢. استحداث أوزان جديدة .
٣. اما في مجال القافية فقد ابتدع الشعراء المسمط والمزدوج .

أسئلة التقويم الذاتي :

قبل إجابتك عن أسئلة التقويم الذاتي نرجو التأكد من فهمك لما ورد سابقا، فان كنت قد استوعبت ما ورد في الفقرة السابقة فان المطلوب منك الإجابة عن الأسئلة الآتية في دفترك ثم صححي إجابتك استنادا الى قائمة الإجابات الصحيحة.

١. ما سبب تلون المجتمع العباسي في نثره وشعره؟

٢. ما سبب بقاء غالبية الشعراء مقيدين بالماضي والتقليد؟

٣- املئي الفراغات:

أ- فنون النثر في هذا العصر هي:

١..........٢........٣.........٤........٥.........

ب- من أبرز ما طرأ على لفظه واسلوبه١..............٢..........

ج- من أبرز ما طرأ على اوزانه وقوافيه١.......٢..............

٤- عرفي :أ. الشعر التعليمي

ب. وحدة القصيدة

نشاط :

إرجعي الى كتاب د.شوقي ضيف (العصر العباسي الاول)، تاريخ الادب العربي (٣)، دار المعارف بمصر (د٠ت).

الموضوع الثاني : أبو العتاهية

الاهداف السلوكية:

جعل الطالبة قادرة على أن:

١. تذكر سبب انتشار شعر الشاعر أبي العتاهية عند عموم الناس وخواصهم.

٢. تعدد خصائص شعر الشاعر أبي العتاهية.

٣. توضح مناسبة قصيدة الشاعر أبي العتاهية وفكرتها.

٤. توضح الصورة الشعرية التي تضمنتها قصيدة أبي العتاهية .

٥. تشرح حياة الشاعر أبي العتاهية.

٦. تعطي المعنى لبعض كلمات القصيدة .

٧. تقرأ القصيدة قراءة جهرية معبرة مراعية السلامة اللغوية.

٨. تستخرج الضمائرالواردة في قول الشاعر :

انصف هُديت إذا ما كنت منصفا لا ترض للناس شيئا لست ترضاه

٩. تحلل القصيدة تحليلا أدبيا .

١٠. توازن بين الأبيات في المعاني والصورة الشعرية.

١١. تحدد البيت الشعري الذي يوافق قوله تعالى: ((أينما تكونوا يدرككم الموت ولو كنتم في بروج مشيدة)).

١٢. تضع عنوانات جديدة لقصيدة أبي العتاهية غير الوعظ .

١٣. تصوغ بعبارات أدبية الفكرة العامة لقصيدة أبي العتاهية .

١٤. تضع عنوانات جانبية لبعض وحدات القصيدة.

١٥. تنشئ قطعة نثرية قصيرة عن موضوع القصيدة .

١٦. تختار البيت الشعري الذي أعجبها من القصيدة.

١٧. تعطي رأيها الخاص في البيت السادس من القصيدة.

أبو العتاهية

(القصيدة للدرس فقط)

التعريف بالشاعر :

ابو العتاهية اسماعيل ابن القاسم مولى عنزه، ولد سنة (١٣٠هـ-٧٤٨م) في بلدة عين التمر قرب الكوفة، وكان يبيع الخزف (الفخار) فلم يستطع لفقره ان ينقطع الى حلقات العلماء وشيوخ الادب.

وفد الى بغداد في مطلع خلافة المهدي (١٥٨-١٦٩هـ)، فمدح المهدي وتكسب بالشعر حتى حسنت حاله.

وانه تنقل في اغراض الشعر من (المديح والغزل) الى القول في (الزهد)، ومع ان ابا العتاهية ترك اللهو ولزم الزهد فانه ظل بخيلا حريصا على الدنيا بعوامل بيئته الاولى وفقره الاول. وتوفي في بغداد في ٨ جمادي الثانية ٢١١هـ.

صفات شعر ابو العتاهية:

شاعر مطبوع مكثر، سهل الالفاظ، غريب المعاني، قليل التكلف، يسهل شعره حتى يضعف ويرك احيانا، ولا سيما في الزهد.

وسار شعره على ألسنة العوام والخواص، لسهولته ولنغمته الدينية وهو كثير الترديد للمعاني والتراكيب.

تحليل ونقد:

هذه واحدة من قصائد الشاعر ابي العتاهية في الزهد والشاعر يشير الى موضوعين اساسيين هما :

١. العمل في الدنيا وعلاقته بالاخرة.
٢. إنّ الامر كله مرهون بالبارئ عز وجل.

كان مذهب الشاعر هو القول بالتوحيد، وإنّ الله خلق جوهرين متضادين أي النور والظلمة او الخير والشر، وانه بنى العالم هذه البنية منهما وان الله سيرد كل

شئ الى الجوهرين المتضادين. وان الطبيعة البشرية مخلوقة على اساس هدين الجوهرين المتضادين.

يتحدث الشاعر في قصيدته كيف ان الانسان في هذه الدنيا معرض للعلل والموت وفي حياته امنيات كثيرة ولكن ليست الامنيات كلها بالامكان تحقيقها، وانه لا يعتبر مما يحدث له، ووسم موضوعه بـ(خداع الاماني)، ولا يمكن للانسان أن يبيع دينه بدنياه فالدنيا فانية، وان (لكل أجل كتاب)، ولا بدّ ان المرء بالغه وان اعمال الانسان في دنياه سيلقى جزاءها في آخرته.

فعلى الانسان أن ينصف من حوله من الناس لانه لا شكَ زائل وعمل المعروف صفة من صفات المؤمنين.

إنّ الشاعر في هذه القصيدة وفي غيرها من زهدياته امام منبر واعظ يرشدك الى سبل القناعة سبل الخير ولكن في وعظة شاعرية جليلة ولحن شجي يخفف عليك مشقة الاصغاء الى الواعظ لاسيما من واعظ يعرف فيه الحرص، ولا أدلَ على شاعريته في هذا الاتجاه في انه يندد بمطامع الانسان واباطيل الحياة في شعر يثير شجونك وانت تسمع في ابياته ايقاعا يحلو لأذنيك، فتصغي اليه مسرورا وتشعر منه بنشوة خفية تملأ قلبك وتحرك عواطفك، ويوقفك صوت شجي تقف لديه معتبرا خاشعا، فتنتظر الى الموت نظرك الى صديق مواس ياتي ليخلصك من الهوان، وينقلك الى ظلال الجنان، ففي القصيدة يصف لعب الانسان ولهوه ووجوب القناعة وزوال الدنيا الى غير ذلك من العظات الروحية البالغة مما يستهوي النفس على الرغم من مايتراءى من اهوال الموت.

__الفاظه:__ سهلة لاعسر فيها ولا تعقيد يسهل على كل من يقرأ شعره فهم قصده .

__تعابيره:__

كانت تعابيره رشيقة، وهي من مزايا الشعراء المطبوعين البعيدين عن التكلف وتسيل عذوبة وطلاوة وهو يكرر على الانسان في الاخرة وبهرج الدنيا الزائل وكل ذلك من قبيل سرعة الخاطر وتزاحم الالفاظ على المعنى الواحد.

أسئلة التقويم الذاتي:

قبل إجابتك عن أسئلة التقويم الذاتي نرجو التأكد بأنك استوعبت ما ورد أعلاه، فاذا كنت قد استوعبت ذلك فالمطلوب منك عزيزتي الطالبة الاجابة عن الاسئلة الاتية في دفترك، ثم صححي اجابتك استنادا الى قائمة الاجابات الصحيحة.

١- عرفي الشاعر ابا العتاهية؟

٢- بماذا امتازت الفاظه؟

٣- املئي الفراغات الاتية:

أ- يشير الشاعر في قصيدته الى موضوعين أساسيين هما ١.............٢.........

ب- ولد ابو العتاهية سنة ....وتوفي سنة............

ج- تنقل الشاعر في اغراض الشعر من ....و..........الى............

٥. عللي تكسب ابي العتاهية بالشعر ومن مظاهر تكسبه مدح الخليفة المهدي.

نشاط :

ارجعي الى كتاب د.شكري فيصل (ابو العتاهية) اشعاره واخباره، مطبعة جامعة دمشق ، ١٩٦٥.

الموضوع الثالث : العباس بن الأحنف

الاهداف السلوكية:

جعل الطالبة قادرة على أن :

١- تذكر نوع الغزل الذي نظم فيه الشاعر العباس بن الأحنف

٢- تعطي رأيها في البيت الرابع من القصيدة

٣- تحفظ أبيات القصيدة

٤- تذكر الصفات الشخصية للشاعر العباس بن الأحنف

٥- تتكلم عن حياة الشاعر العباس بن الأحنف

٦- تصف حالة الشاعر العباس بن الأحنف في ثورته على الوشاة

٧- تفسر معاني بعض المفردات الصعبة الواردة في النص

٨- تقرأ القصيدة قراءة جهريةمعبرة مراعية السلامة اللغوية

٩- تعلل عدم تكسب الشاعر العباس بن الأحنف بالشعر

١٠- توازن الأبيات من حيث المعاني والصورة الشعرية

١١- تعلل خلو القصيدة من الفنون البلاغية

١٢- تعلل استعمال الشاعر العباس بن الأحنف البحر الطويل في نظم القصيدة

١٣- تعبّر شفوياً عن حفظ السر

١٤- تختار البيت الشعري الذي أعجبها في القصيدة

العباس ابن الاحنف

(للدرس والحفظ) (٨ أبيات)

التعريف بالشاعر

العباس ابن الاحنف عربي صميم من بني حنيفة، نشا وتربى ببغداد وتثقف ثقافة عربية خالصة فتزود بمعارف العصر: من شعر ولغة ونحو وسواها، وقد عاش حياة راغدة ناعمة أغنته عن الآخرين، وصرفته عن التكسب بالشعر . وتوفي سنة ١٩٢هـ.

اشتهر ابن الاحنف بالغزل العفيف، فكان ظاهرةتكادتكون فريدة في عصره الذي ندر فيه مثل هذا الاتجاه في هذا اللون من الشعر، وله ديوان شعر مطبوع.

تحليل ونقد

أزين نساء العالمين أجيبي   دعاء مشوق بالعراق غريب

أيا (فوز) لو أبصرتني ما عرفتني   لطول نحولي بعدكم وشحوبي

اللغة:

- المشوق: المشتاق.
- الشحوب: التغيروالهزال.

١. في البيتين الأول والثاني يشير الشاعر الى ان محبوبته (فوز) قد رحلت عنه وهو يسائلها ان تجيب دعائه، وتجسم ما انتابه من آلام مبرحة وتغير شامل في كل جزء من أجزاء كيانه، بحيث إنها لو رأته لانكرته.

وانت من الدنيا نصيبي فإن أمت   فليتك من حور الجنان نصيبي

سأحفظ ما قد كان بيني وبينكم   وأرعاكم في مشهدي ومغيبي

اللغة:

- النصيب: الحظ من كل شئ
- أرعى: ألاحظ وأراقب

- الحور : البيضاء من النساء

- مشهدي: حضوري

- الجنان : دار النعيم في الاخرة

٢. في البيتين الثالث والرابع يشير الشاعر انه لا يريد سواها في هذه الدنيا، ويتمنى لو كانت مما سيحظى به في الدار الآخرة، ويصون ما كان بينهما من أسرار، وان يبقى مراعيا لها ومحافظا عليها في حضوره وغيابه.

وكنتم تزينون العراق فشانه   ترحلكم عنه وذاك مذيبي

وكنتم وكنا في جوار بغبطة   نخالس لحظ العين كل رقيب

اللغة:

- شانه: شوهه

- الغبطة: ان يتمنى الانسان مثل ما لغيره من النعمة

- الترحل: السير المضني

- نخالس: نخاتل

- مذيب: أذابه الهم والغم، أي أضناه

- الرقيب: الحارس والحافظ

٣. في البيتين الخامس والسادس ان العراق مزدان بإقامتها فيه ولكن هذه الزينة قد سلبت يوم ان عزمت على المضي والبعد عنه مما كان له الأثر البالغ في إضنائه وإجهاده وهو لا ينسى أيام الوصال التي كانا يعيشانها، وهما متجاوران منتهزان غلفة الرقيب لئلا يفطن اليهما ويحسبهما.

فان يكُ حال الناس بيني وبينكم   فان الهوى والود غير مشوب

فلا ضحك الواشون يا (فوز) بعدكم   ولا جمدت عين جرت بسكوب

اللغة:

- حال: حجز

- الواشون: النمامون والساعون في الفرقة

- المشوب: المخلوط بغيره، غير الصافي
- جمدت عينه: قل دمعها
- السكوب :السيلان، والانصباب والجريان

٤. في البيتين السابع والثامن يحاول الشاعر ان يلقي تبعة الفرقة بينهما على عاتق الناس فهم في رأيه المسؤولون عن هذا التشتت والتفرق، فليس هناك شيء يكدر ما بينهما من صادق الحب وصافي الوداد، انه ليدعو على أولئك النمامين الذين سموا بينهما، ان لا يعرفوا بعد اليوم سرورا أو بهجة، فلا يضحك لهم سن ولا يفتر لهم مبسم كما يدعوا ان تبقى كل عين سائلة مدرارة، لا يرقأ دمعها.

واني لاستهدي الرياح سلامكم   اذا اقبلت من نحوكم بهبوب

واسألها حمل السلام اليكم   فان هي يوما بلغت فأجيبي

أرى البين يشكوه الأحبة كلهم   فيا رب قرب دار كل حبيب

إن الطابع العام للأبيات هو الحزن ولكنه الحزن الرزين الهادئ وهي صورة حية ونموذج واضح للغزل العفيف الذي عرف به، ان اللغة التي تحدثت بها هذه الأبيات لغة سهلة واضحة فلا تعقيد في عبارة، ولا نبو في لفظة. والوزن الذي انتظمت فيه، قد اختير ذا نغمات وذبذبات منسابة هادئة وهو البحر الطويل، لينسجم مع الحزن الرزين الهادي والسبب وراء قلة العناية بالفنون البلاغية من تسبيه واستعارة انشغال الشاعر بترجمة ما في نفسه من تباريح الهوى ولواعج الحب، ووصف ما كان يكابده من الآلام والأحزان.

أسئلة التقويم الذاتي:

قبل إجابتك عن أسئلة التقويم الذاتي نرجو التأكد بأنك استوعبت ما ورد أعلاه، فإذا كنت قد استوعبت ذلك فالمطلوب منك عزيزتي الطالبة الإجابة عن الأسئلة الآتية في دفترك ، ثم صححي إجابتك استنادا الى قائمة الإجابات الصحيحة.

١-عرفي الشاعر العباس بن الاحنف وبأي الفنون اشتهر؟

٢-تحدثي عن لغة القصيدة.

٣. عللي:- قلة عناية الشاعر بالفنون البلاغية من تشبيه واستعارة؟

٤-اكتبي الأبيات التي تشير الى أن العراق كان مزدانا بإقامة حبيبته فوز فيه؟

نشاط:

ارجعي الى كتاب د.عاتكة الخزرجي (ديوان العباس بن الاحنف) مطبعة دار الكتب القاهرة، ١٩٥٤. وديوان ابي الفضل العباس بن الاحنف- قسطنطينية : مطبعة الجوائب، ١٢٩٨هـ.

إجابات أسئلة التقويم الذاتي

أولا: العصر العباسي

١- تلون المجتمع بألوان شتى في العادات والتقاليد والمفاهيم الاجتماعية التي كانت بعيدة عن مألوف العرب، عن طريق الاختلاط والزواج، وامتزجت الثقافة العربية بالثقافات الاخرى.

٢- بقي غالبية شعراء العصر- على الرغم من العوامل الجديدة المؤثرة في مجرى حياتهم وتفكيرهم وشعرهم- يتلفتون الى الشعر القديم ويتأثرون به مستمدين منه الأسس التي يقيمون عليها بناء قصيدهم مثل قيود الوزن والقافية. ولكن مع كل هذا الإقتداء بالقدماء فان هناك شعراء لم يبقوا جامدين عند الحدود التي رسمها لهم الاقدمون، بل حاولوا تطوير الفنون التي ورثوها وجهدوا في ابتداع فنون أخرى لم يكن لها أصل قبل هذا العصر.

٣-أملئي الفراغات:

أ-..

١-الرسائل

٢-المناظرات

٣-القصص

٤-التوقيعات

٥-المقامات

ب-..

١- هجر الألفاظ الغريبة بالتدريج

٢-التملح بالكلمات غير العربية تظرفا.

ج-..

١-الإكثار من النظم في البحور القصيرة والمجزوءة

٢-استحداث أوزان جديدة

٤-الشعر التعليمي:-هو ضبط قواعد العلوم من فقه وغيره.

وحدة القصيدة:-هو ترتيب الافكار ترتيبا متماسكا بحيث يقل الاقتضاب وشذوذ من معنى الى معنى مباين له.

اجابات أسئلة التقويم الذاتي

ثانيا :(الشاعر ابو العتاهية)

١- هو اسماعيل ابن القاسم مولى عنزه ، ولد سنة ١٣٠هـ (٧٤٨م) في بلدة عين التمر قرب الكوفة، وكان يبيع الخزف (الفخار) فلم يستطع لفقره ان ينقطع الى حلقات العلماء وشيوخ الادب.

٢- تميزت ألفاظه بأنها: سهلة لا عسر فيها ولا تعقيد يسهل على كل من يقرأها فهم قصده.

٣- أملئي الفراغات الاتية:

أ- ....

١- العمل في الدنيا وعلاقته بالآخرة .

٢-ان الامر كله مرهون بالبارئ عز وجل.

ب- ولد سنة١٣٠وتوفي سنة ٢١١

ج-المديح والغزل الى القول في الزهد

٤- بسبب عوامل بيئته الاولى وفقره الاول مدح الخليفة المهدي وتكسب بالشعر حتى حسنت حالته.

إجابات اسئلة التقويم الذاتي

ثالثا:(الشاعر العباس بن الاحنف)

١- هو العباس بن الاحنف عربي صميم من بني حنيفة، نشا وتربى ببغداد وتثقف ثقافة عربية خالصة فتزود بمعارف العصر: من شعر ولغة ونحو وسواها، وقد عاش حياة راغدة ناعمة أغنته عن الآخرين، وصرفته عن التكسب بالشعر. وتوفي سنة ١٩٢ هـ، اشتهر ابن الاحنف بالغزل العفيف.

٢- إن اللغة التي تحدثت بها هذه الأبيات لغة سهلة واضحة فلا تعقيد في عبارة، ولا نبو في لفظة.

والوزن الذي انتظمت فيه، قد اختير ذا نغمات وذبذبات منسابة هادئة وهو البحر الطويل، لينسجم مع الحزن الرزين الهادي.

٣- وكنتم تزينون العراق من شانه ترحلكم عنه وذاك مذيبي

وكنتم وكنا في جوار بغبطة نخالس لحظ العين كل رقيب

الاختبار البعدي

(أنموذج -أ-)

أولا: ضعي دائرة حول الحرف الذي يمثل الإجابة الصحيحة لما يأتي:

١.من ابرز فنون النثر في العصر العباسي:

أ. الرسائل

ب. نثر سياسي

ج.النوادر

د.نثر ديواني

٢. ما طرأ على أوزان وقوافي الشعر في العصر العباسي:

أ. النظم في البحور الطويلة

ب.التملح بالكلمات غير العربية

ج.استحداث أوزان جديدة

د.استحداث قوافي جديدة

٣. الدهر ذو دول والموت ذو علل   والمرء ذو امل والناس اشباه

يشير أبو العتاهية في قصيدته الى موضوعين أساسيين يهمان الناس هما:

أ.التذكر بالآخرة وعمل الدنيا.

ب.السعي الى الرزق الحلال وجزاء الآخرة.

ج.حب الدنيا والتمتع فيها وجزاء الآخرة.

د.علاقة عمل الدنيا بالآخرة والأمر كله مرهون لله.

٤- فلا ضحك الواشون يا فوز بعدكم   ولا جمدت عين جرت بسكوب

في هذا البيت الشعري يتمنى الشاعر العباس بن الاحنف أن لا يعرف الواشون بعد اليوم:

أ- الاحبة والاحباب

ب- الفوز والنصر

ج- البهجة والسرور

د- الحور والجنان

٥- تكاد تخلو قصيدة الشاعر العباس بن الاحنف من الفنون البلاغية لأنها تمثل:

أ.الطابع المثالي للشاعر

ب. لغة الشاعر السهلة

ج. الحياة الرغيدة للشاعر

د. معاناة الشاعر وآلامه وأحزانه

ثانيا:

أ- وضحي خصائص شعر ابي العتاهية؟

ب- أي الأبيات يشير فيها العباس بن الاحنف انه لا يريد سوى حبيبته وانه سيحظى بها في الدار الآخرة؟

ج- اكتبي الأبيات التي تضم الكلمات الآتية:

١- نساء العالمين

٢- أيا (فوز)

٣- بالعراق

٤- مذيبي

الاختبار البعدي

(أنموذج ب)

أولا- ضعي دائرة حول الحرف الذي يمثل الإجابة الصحيحة فيما يأتي:

١. سار شعر أبو العتاهية على السنة العوام والخواص وذلك:

أ. لسهولته ولنغمته الدينية

ب. لاحتوائها على ألفاظ جميلة

ج. لخلوها من الألفاظ الغريبة

د. لكثرة الألفاظ الدالة على المعنى الواحد

٢. كان مذهب أبي العتاهية في قصيدته هو القول:

أ. بالزهد والتذكر بالآخرة

ب. بالتوحيد وان الله خلق جوهرين متضادين

ج. الزهد وان الله خلق جوهرين متشابهين

د. التأكيد على الحياة الدنيا والعمل فيها

٣. يتحدث أبو العتاهية في قصيدته كيف أن الإنسان لا يعتبر مما يحدث له ووسم موضوعه بـ:

أ. كثرة الامنيات

ب. طول الامل

ج. خداع الاماني

د. صدق الاماني

٤. شاعر اشتهر بالغزل العفيف، فكان ظاهرة تكاد تكون فريدة في عصره الذي ندر فيه مثل هذا الاتجاه هو:

أ. ابو العتاهية

ب. العباس بن الاحنف

ج. ابو تمام

د. الشريف الرضي

٥. أي من الأبيات الآتية تصف حالة الشاعر العباس بن الاحنف في ثورته على الوشاة:

أ- أيا(فوز) لو ابصرتني ما عرفتني لطول نحولي بعدكم وشحوبي

ب- سأحفظ ما قد كان بيني وبينكم وأرعاكم في مشهدي ومغيبي

ج- وكنتم وكنا في جوار بغبطة نخالس لحظ العين كل رقيب

د- فلا ضحك الواشون يا(فوز)بعدكم ولا جمدت عين جرت بسكوب

دراسات تناولت انموذج كيلر:

دراسات عربية :

١ . دراسة توق ١٩٧٦ :

أجريت هذه الدراسة في الاردن، وهدفت إلى الوقوف على اثر طريقة التعليم الذاتي باستعمال خطة كيلر في تدريس مساق علم النفس التربوي لطلبة الدبلوم العالي في الجامعة الأردنية بالمقارنة مع التعليم العادي المعتمد على المعلم إعتماداً رئيساً.

اشتملت عينة الدراسة على ٨٩ طالبا وطالبة تم توزيعهم بين مجموعتين توزيعاً عشوائياً، تكونت مجموعة التعليم الذاتي باستعمال خطة كيلر من (٤٤) طالبا وطالبة، أما مجموعة التعليم العادي (التقليدي) فقد تكونت من (٤٥) طالباً وطالبة.

واعتمد التصميم التجريبي في الدراسة على " اختبار قبلي – معالجة تجريبية – اختبار بعدي"، واعتمد صيغة الوحدات كأسلوب في التعليم الذاتي باستعمال خطة كيلر.

وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة بين تحصيل الطلبة الذين تعلموا عن طريق خطة كيلر (التعليم الذاتي) والطلبة الذين تعلموا عن طريق المحاضرات التقليدية .

٢ . دراسة الشيخ ١٩٨٣ :

اجريت هذه الدراسة في السودان، وهدفت إلى اختبار فعالية استراتيجية كيلر (ذات الاساس الفردي)، واستراتيجية بلوم (ذات الاساس الجماعي) في تدريس علم البيئة في المدارس الثانوية في السودان.

اشتملت عينة الدراسة على (٢٣٥) طالبا وطالبة تم توزيعهم بين مجموعتين، استعملت المجموعة الأولى استراتيجية كيلر، واستعملت المجموعة الثانية استراتيجية بلوم في تدريس وحدة في علم البيئة.

وقد اظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الطلاب الذين يدرسون في ضوء استراتيجية بلوم، وأظهرت وجود فروق ذات دلالة احصائية في تحصيل الطلاب والطالبات عند استعمال استراتيجية بلوم لمصلحة الطالبات، وعدم وجود فروق بينهما عند استعمال استراتيجية كيلر.

٣ - دراسة البنعلي ١٩٨٧ :

اجريت هذه الدراسة في قطر، وهدفت الى معرفة اثر خطة كيلر لتفريد التعليم موازنة بالطريقة المعتادة في تحصيل عينة من طالبات السنة الاولى القسم الادبي بجامعة قطر في مادة جغرافية العالم الاسلامي واتجاهاتهن نحو التعلم الذاتي، وقد اظهرت الدراسة تفوق الطالبات اللائي تعلمن في ضوء خطة كيلر على الطالبات اللائي تعلمن بالطريقة المعتادة، وكانت اتجاهات الطالبات نحو خطة كيلر ايجابية.

٤ - دراسة الحيلة ١٩٩٣ :

اجرى الحيلة دراسة استهدفت معرفة اثر استعمال نظام التعليم الشخصي في تحصيل طلبة الصف العاشر في الاردن في مادة الجغرافية موازنة مع اسلوب التعليم المعتاد ، وتكونت عينة الدراسة على (٩٢) طالبا، وتوزعت عينة الدراسة إلى مجموعة ضابطة (٤٦) طالبا ومجموعة تجريبية (٤٦) طالبا. تعلمت المجموعة التجريبية وحدة الاقاليم المناخية من مادة مفردة بأسلوب التعليم الشخصي المنسوب كيلر، وتعلمت المجموعة الضابطة بحسب الطريقة التقليدية وتم قياس التحصيلين المباشر والمؤجل باختبار تحصيلي شامل من نوع الموضوعي يشتمل على مستويات التعلم الستة في المجال المعرفي .

وطبق عليهم الاختبار القبلي لمعرفة مستواهم ثم تركت المجموعتان تدرسان كما حدد لهما من قبل. وبعد تطبيق اختبار (t - test) لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات تحصيل طلاب المجموعتين اظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة

احصائية بين متوسط علامات المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية في التحصيل المباشر والمؤجل .

كذلك اظهرت الدراسة ان مقدار الفقدان في التحصيل لدى طلاب المجموعة التجريبية كان اقل من نظرائهم في المجموعة الضابطة في جميع مستويات التفكير لاسيما العليا، وان اتجاهات الطلاب نحو خطة كيلر كانت ايجابية.

٥. دراسة الخطيب ١٩٩٣ :

اجريت هذه الدراسة في الاردن، وهدفت الىاستقصاء فاعلية بعض عناصر خطة كيلر المتمثلة في الوحدات القصيرة والاختبارات المتكررة والتغذية الراجعة الفردية في تدريس مساق جامعي في علم النفس في الجامعة الاردنية للفصل الثاني ١٩٩٠ / ١٩٩١.

تكونت عينة الدراسة من (١٠٨) طالبا وطالبة موزعين بطريقة عشوائية بين مجموعتين احدهما تجريبية، درست باستعمال بعض عناصر كيلر وبلغ عدد افرادها (٥٦) طالبا وطالبة، واخرى ضابطة، درست باستعمال الطريقة التقليدية بلغ عددها (٥٢) طالبا وطالبة.

أما اداة الدراسة فكانت عبارة عن اختبار تحصيلي من نوع اختيار من متعدد متكون من (٥٠) فقرة، واستعمل هذا الاختبار اختبارا قبليا وبعديا.

واستعمل تحليل التباين الاحادي لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين، وبعد تطبيق الاختبار التحصيلي اظهرت نتائج الدراسة متوسط درجات الطلبة الذين درسوا المساق باستعمال خطة كيلر كانت اعلى من متوسط درجات افراد المجموعة الضابطة الذين درسوا المساق نفسه بالطريقة المعتادة.

٦ . دراسة مرعي والحيلة ١٩٩٥ :

اجريت هذه الدراسة في الاردن، وهدفت إلى معرفة اثر خطة كيلر بالموازنة مع طريقة التعليم المباشر والمؤجل لطلاب الصف العاشر في مادة التاريخ فصل التربية والتعليم والمكتبات.

تتكون عينة الدراسة من (٩٢) طالبا اختيروا من طلاب الصف العاشر في مدرسة ذكور مخيم سوف الاعدادية، وهم موزعون بين شعبتين توزيعا عشوائيا احداهما المجموعة التجريبية وعددها (٤٦) طالبا، والاخرى مثلت المجموعة الضابطة وعددها (٤٦) طالبا ايضا.

وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين نتائج الطلاب في المجموعتين على الاختبار القبلي، وبعد الانتهاء من تطبيق البحث طبق الاختبار نفسه مرتين الأول بعد اتمام تعلمهم للمادة التعليمية مباشرة وذلك ياس تحصيلهم المباشر، والثاني بعد اربعة اسابيع من تطبيق الاختبار المباشر لك لقياس تحصيلهم المؤجل.

واستعمل الباحثان الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للكشف عما اذا كانت هناك فروق احصائية بين متوسط علامات المجموعتين، فكانت الفروق دالة احصائياً لمصلحة طلاب المجموعة التجريبية في التحصيلين المباشر والمؤجل.

٧ . دراسة القصيرين ١٩٩٨ :

هدفت دراسة القصيرين إلى معرفة اثر استعمال التعليم التعاوني والتعليم الشخصي (خطة كيلر) في تحصيل طلبة الصف العاشر للمفاهيم التاريخية في مبحث التاريخ، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر في مديرية التربية والتعليم في لواء بني كنانة في الفصل الاول عام ١٩٩٦ . ١٩٩٧، وعددهم (١٥٣٣) طالبا وطالبة؛ أمَّا عينة الدراسة فقد بلغ عدد افرادها (١٧٢) طالبا وطالبة.

وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة احصائية في التحصيل المباشر تعزى لطريقة التعليم، ولمصلحة التعليم التعاوني.

٨ . دراسة العبري ١٩٩٩ :

اجريت هذه الدراسة في سلطنة عمان، وهدفت إلى الكشف عن مدى فعالية استراتيجية التدريس بخطة كيلر ومستوى التحصيل السابق في اكتساب طلاب الصف الاول الثانوي مهارات الخرائط الجغرافية.

وكانت عينة البحث طلاب الصف الاول الثانوي بمدارس التعليم العام التابعة للمديرية العامة للتربية والتعليم بالمنطقة الداخلية خلال الفصل الدراسي الاول ، وقد بلغ حجم العينة (١٢٤) طالبا موزعين على مدرستين ثانويتين واربع شعب دراسية بواقع شعبتين لكل مدرسة، إذ درس طلاب المجموعة التجريبية البالغ عددهم (٦٢) طالبا في شعبتين دراسيتين المهارات المختارة باستعمال خطة كيلر التي اعدها الباحث، في حين درس طلاب المجموعة الضابطة البالغ عددهم (٦٢) طالبا في شعبتين دراسيتين المهارات نفسها بالطريقة المعتادة.

واستعمل الباحث تحليل التباين وتحليل التباين المصاحب لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين، وبعد تطبيق الاختبار التحصيلي اظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مستويات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة التي درست المهارات المختارة لمصلحة الطلاب المجموعة التجريبية التي درست باستعمال خطة كيلر ووجود فروق ذات دلالة احصائية بين مستويات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة يعزى لمستوى التحصيل السابق ولمصلحة الطلاب ذوي المستوى التحصيلي المرتفع اولاً، ثم الطلاب ذوي لتحصيل المتوسط ، وعدم وجود اثر للتفاعل بين طريقة التدريس المستخدمة ومستوى التحصيل السابق.

٩ . دراسة العليمات ٢٠٠٠ :

اجرت العليمات دراسة هدفت إلى تعرف اثر نظأم التعليم الشخصي (خطة كيلر) في تحصيل طلبة الصف السادس الاساسي في مادة اللغة العربية، وتكون مجتمع الدراسة من (٣٨٤٨) طالبا وطالبة من مديرية قصبة المفرق للعأم الدراسي ١٩٩٩ . ٢٠٠٠، أما عينة الدراسة فقد بلغ عدد افرادها (١٦٠) طالبا وطالبة.

وكشفت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في التحصيل المباشر تعزى لطريقة التعليم ولمصلحة طريقة التعليم الشخصي وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في التحصيل المباشر تعزى للجنس والتفاعل بين طريقة التعليم والجنس.

١٠ . دراسة النعيمي ٢٠٠٤ :

اجرت النعيمي دراسة في العراق، وهدفت إلى تعرف اثر خطة كيلر في التحصيل والثقة بالنفس لدى طالبات الصف الاول المتوسط في مادة الجغرافية مقارنة بالطريقة التقليدية.

وتكونت عينة البحث من (٦٦) طالبة من طالبات متوسطة (الازهار للبنات) وزعت عشوائيا بين مجموعتين احداهما تجريبية تدرس مادة الجغرافية على وفق خطة كيلر ، والأخرى ضابطة تعتمد الطريقة التقليدية، واستمرت التجربة فصلا دراسيا كاملا في استعمال تصميم المجموعات المتكافئة ذات الاختبار البعدي فقط. واستعمل الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين مجموعتي البحث في المتغيرات التي حددت لاجراءات عملية التكافؤ وفي اختبار فرضيات البحث بين المجموعتين.

واظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في المجالات (التحصيل الكلي، ومستوى الفهم، ومستوى التطبيق، والثقة بالنفس)، لا توجد فروق ذات دلالات احصائية بين متوسط درجات مجموعتي البحث في مجال التحصيل لمستوى التذكر .

١١ . دراسة العظامات ٢٠٠٥ :

أجرت العظامات دراسة هدفت إلى معرفة اثر نظام التعليم الشخصي (خطة كيلر) والتعليم التعاوني في تحصيل طلاب الصف الرابع الاساسي في اللغة العربية.

اختيرت عينة الدراسة بصورة قصدية وبلغ عدد افرادها (٧٧) طالبا في الصف الرابع الاساسي من مدرسة أم القطين الثانوية للذكور ومدرسة خشاع والحسينية الثانوية للذكور في مديرية التربية والتعليم في البادية الشمالية الشرقية الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٠٣ . ٢٠٠٤، موزعين بين ثلاث مجموعات.

وزع الباحث المعالجات الثلاث(التعليم التعاوني، ونظام التعليم الشخصي، والطريقة التقليدية) على الشعب الثلاث بطريقة عشوائية، فمجموعة الطريقة التقليدية بلغ عدد افرادها (٢٨) طالبا، ومجموعة طريقة التعلم التعاوني كان عدد افرادها (٢٨) طالباً ايضا، أما مجموعة طريقة التعليم الشخصي فكان عدد افرادها (٢١) طالبا.

واستمرت مدة الدراسة (٨) اسابيع، وبعد الانتهاء من التطبيق خضعت مجموعات الدراسة الثلاث لاختبار تحصيلي لمعرفة اثر المعالجات الثلاث.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الطريقة التقليدية والطريقة التعاونية ولمصلحة الطريقة التعاونية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطريقة التقليدية ونظام التعليم الشخصي، ولمصلحة نظام التعليم الشخصي. واظهرت النتائج ايضا فروق بين طريقة التعليم التعاوني، ونظام التعليم الشخصي، ولمصلحة نظام التعليم الشخصي.

١٢.دراسة السراي ٢٠٠٧:

اجريت هذه الدراسة في العراق ، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية الاساسية ، ورمت الى معرفة تأثير أنموذج كيلر في تحصيل طلبة قسم التاريخ في كلية التربية الأساسية، وقد تألفت عينة الدراسة من (٥٠) طالبا وطالبة موزعين على مجموعتين (تجريبية وضابطة) المجموعة التجريبية التي سيدرس طلبتها مادة تاريخ اوروبا عصر النهضة باستعمال انموذج كيلر ، وقد بلغ عدد طلبتها (٣٣) طالباً وطالبة ، ومجموعة الضابطة التي سيدرس طلبتها مادة تاريخ اوروبا عصر النهضة بالطريقة التقليدية من غير التعرض للمتغير المستقل ، وقد بلغ عدد طلبتها (٢٧) طالباً وطالبة.

وقد طبق في نهاية الدراسة اختبار قبلي وبعدي ومؤجل على مجموعتي البحث، فاظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات تحصيل الطلبة لمصلحة خطة كيلر مقارنة بالطريقة الاعتيادية.

– دراسات أجنبية:

١ – دراسة بلوك وتيرني (Block and tierney) 1974 :

أجريت هذه الدراسة في جامعة كاليفورنيا، واستهدفت معرفة الاساليب العلاجية الخاصة بنموذج بلوم (Bloom)، والاساليب العلاجية الخاصة بنموذج(keller) في استراتيجية التعلم للتمكن في تحصيل طلبة الكلية. وتكونت عينة الدراسة من (٤٤) طالبا وطالبة، اختارهم الباحث من اوائل المسجلين لدراسة تاريخ اوربا بواقع (٢٢) طالبا، و(٢٢) طالبة، موزعين على ثلاث مجموعات هي:

– المجموعة التجريبية الاولى: يدرس طلبتها بالطريقة الاعتيادية مع استعمال انموذج (Keller) للحصول على نشاطات تصويبية وتكرار المادة الدراسية.

– المجموعة التجريبية الثانية: قسم طلبتها إلى مجموعات صغيرة، يدرسون بالطريقة الاعتيادية يرافقها اجراءات تصويبية على وفق استراتيجية (bloom) للتعلم من اجل التمكن، إذ يجري الباحث اختبارات تكوينية شهرية للطلبة، ويعاد

تصحيح فقرات الاختبار بطريقة تعاونية بين مجموعات الطلبة الذين يلتقون في جلسات نموذجية، وتتكون كل مجموعة من اربعة افراد.

- المجموعة الضابطة: يدرس طلبتها بطريقة المحاضرة او المناقشة الصفية من دون اساليب علاجية.

استعمل تحليل التباين لمعاملة نتائج الاختبار النهائي إحصائيا، وظهر ما يأتي:

- كان لمعدل نتائج التجريبية الثانية تاثير أكبر من تاثير الضابطة.
- كان لمعدل نتائج التجريبية الأولى تاثير اكبر من تاثير الضابطة.
- كان لنتائج المجموعتين التجريبية تاثير أكبر من تاثير الضابطة في معدل التحصيل الكلي.

٢- دراسة كولدوي ورفاقه (Coldeway. Et. At) 1974 :

اجرى كولدوي ورفاقه دراسة استهدفت الموازنة بين اداء مجموعتين (صغيرة وكبيرة) الاولى درست بطريقة خطة كيلر، والثانية درست بطريقة المحاضرة وذلك في مساق علم النفس. وحدد الباحث معيار الاتقان بنسبة (٩٠%)، وقد شملت المجموعة الصغيرة (٢٤) طالبا وطالبة قسمت على مجموعتين أيضا في حين شملت المجموعة الكبيرة (٣٠) طالبا وطالبة.

واظهرت نتائج الدراسة ان متوسط درجات طلبة المجموعة الصغيرة كان اعلى من متوسط درجات طلبة المجموعة الكبيرة الذين درسوا بطريقة المحاضرة وان متوسط درجات هاتين المجموعتين كان اعلى من متوسط درجات طلبة المجموعة التي تعلمت بطريقة المحاضرة، كذلك اظهرت الدراسة ان درجات الاحتفاظ لدى طلاب مجموعتي خطة كيلر كانت اعلى من درجات الطلبة الذين درسوا بطريقة المحاضرة.

٣- دراسة كوليك وميلهولند (Kulike and milholand) 1976 :

حاول كوليك وميلهولند في دراستهما الوقوف على اثر التعليم الذاتي باستعمال خطة كيلر قياسا بالاسلوب التقليدي، فقد قام الباحثان باعتماد عينة للبحث مسحوبة من مجتمع دراسة جامعية في مقرر لعلم النفس، ثم قسمت على مجموعتين ضابطة وتجريبية، وبإنقضاء مدة التجربة، طبق الباحثان اختباراتهما على افراد المجموعتين، واظهر تحليل النتائج أنَّ اداء افراد المجموعة التجريبية (مجموعة التعليم الذاتي) كان افضل من أداء المجموعة الضابطة وبفرق ذي دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥).

٤- دراسة العلي (El – Ali) 1983:

استهدفت الدراسة موازنة انجازات الطلبة باستعمال خطة كيلر والطريقة المعتادة في مساق علم النفس بجامعة اليرموك. وذلك على عينة مؤلفة من (١١٤) طالبا وطالبة، (٧٣) من الذكور و(٤١) من الاناث بمستوى الدبلوم والبكلوريوس.

وقد وزعت العينة عشوائيا في خمس مجموعات: الاولى تتعلم بحسب الطريقة المعتادة، والمجموعات الأربع الأُخر تتعلم بحسب نظام التعليم الشخصي (خطة كيلر) وعلى ما يأتي: الأولى درست بحسب سرعة المتعلم الذاتية، والثانية درست بحسب سرعة المتعلم الذاتية مع حثّ المتعلمين على زيادة سرعتهم، والثالثة درست بحسب سرعة المعلمين مع وجود موعد في نهاية الأسبوع، والمجموعة الأخيرة تتعلم بحسب سرعة المعلمين مع موعد نهائي ومحدد في نهاية كل وحدة دراسية.

وقد حللت نتائج الاختبار النهائي لجميع الوحدات الدراسية احصائيا، واظهرت وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لمصلحة مجموعات نظام التعليم الشخصي، وكانت اتجاهات الطلبة نحو خطة كيلر ايجابية بنسبة (٩٤%).

٥- دراسة مكدونالد ودولورس (Mcdonald and Dolores) 1983:

اجرت مكدونالد ودولورس دراسة استقصائية حول أثر استعمال كل من خطة كيلر والحاسوب في تحصيل طلبة الرياضيات الحديثة في المستوى الجامعي.

تكونت عينة الدراسة من (٤٩) طالبا وزعوا بين مجموعتين احداهما تجريبية درست باستعمال الحاسوب وبواقع (٢٥) طالبا والأخرى ضابطة درست باستعمال خطة كيلر وبواقع (٢٤) طالبا.

تكونت اداة البحث من اختبار تحصيلي يقيس مدى التحصيل الكلي عند المتعلمين، وعند استعمال اختبار (T- test) لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات تحصيل طلاب المجموعتين.

واظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية على اساس نمط التعليم بين المجموعتين الضابطة والتجريبية .

٦ . دراسة كلاهان وسميث (Callahan and Smith) 1990:

اجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، وهدفت إلى استعمال برنامج الموهوبين في المرحلة الثانوية وتدريسه في ضوء خطة كيلر.

تكونت عينة الدراسة من (٨) طلاب موهوبين قدمت اليهم وحدات مبرمجة في علم النفس بحسب خطة كيلر موازنة بمجموعة أخرى ضابطة تتعلم بحسب الطريقة التقليدية.

اظهرت النتائج أنّ الطلاب الذين درسوا بحسب خطة كيلر قد اكملوا مادتهم التعليمية في زمن اقل، وحصلوا على درجات اعلى في الاختبار النهائي من الطلاب الذين درسوا بحسب الطريقة التقليدية.

الفصل السادس

أنموذج ديك وكاري ١٩٧٨

توطئة:

يعَد انموذج ديك وكاري(Dik & Carey) [*] من النماذج التي تهدف إلى تطوير مهارات لتصميم المواد التعليمية، إذ انه موجه إلى للطالب والمعلم والمدرسين ومصممي التعليم الذين يعملون في المدارس المهنية، والتدريب الصناعي والعسكري والعلوم الصحية والتدريب المهني والطب والقانون، الذين يرغبون في اكتساب المعارف عن العملية التعليمية، إذ يعد انموذجا عمليا يمكن استعماله بيسر، لا سيما أنه يركز على تحديد المهارات التي يحتاج المتعلم إلى تعلمها، وجمع البيانات لمراجعة التعليم، وتعود أهميته إلى انه يربط المفاهيم النظرية بالتوضيحات والتطبيقات العلمية، ويعدَ انموذج ديك وكاري ثمرة جهود اكثر من عشرين سنة من البحث في عملية التعليم، وقد تم بناءه بحيث أن كل جزء منه يعتمد في الاساس مخرجات نظرية أو بحثية توضح فعالية ذلك الجزء، ويجلب الى الانموذج تكاملا متماسكا من المفاهيم التي تواجه في مواقف مختلفة، إذ اعتمد في بنائه على نظريات التعلم المختلفة واستراتيجية محددة تشمل الوقت اللازم لاتقان التعلم المطلوب، وبعد اجراء تحليل تعليمي دقيق بالاعتماد على استراتيجية التقويم البنائي بأنواعه المختلفة، وكل جزء من الانموذج يعدَ مخرجاته مدخلات الجزء الثاني الذي يليه، إذ يعتمد كل جزء على مبدأ (مدخلات، عمليات، مخرجات).

يتكون الأنموذج من ثمان خطوات رئيسة تمثل الإجراءات التي يستعملها الفرد عند استعمال المنهج النظامي في تصميم المادة التعليمية، إذ تشتمل هذه

---

* (ديك وكاري) من أشهر المدربين ومصممي التدريس في مجال تكنولوجيا ومن المدرسين المعروفين بجامعة (FSU) بفلوريدا ، فقد وظفا تصميم التدريس في جوانب التدريب في المصانع والمؤسسات ، إذ حققا انتشارا وسمعة جيدة في مجال التدريب والتصميم والتدريس.

الخطوات على مكونات متفاعلة لكل منها مدخلات ومخرجات خاصة بها تشكل معا نتاجات يتم تحديدها بشكل مسبق. فعند تطوير مواد تعليمية، تجمع البيانات ويتم إعادة اختبار الأنموذج في ضوئها ليجعلها أكثر فاعلية وكفاية، ويستعمل هذا الأنموذج بعد تحديد الهدف العام التعليمي وعليه، فإنه لا يعد إنموذجا لتصميم المنهاج بل تصميم تعليمي.

خطوات أنموذج منحى النظم لـ (ديك وكاري):

١. تحديد الأهداف العامة للمساق الدراسي المراد تصميمه :

لتحديد الأهداف التعليمية هناك عدد من القواعد العامة التي ينبغي مراعاتها، من وجهة نظر مصممي التعليم، منها: أن تصاغ سلوكيا، وأن تكون مناسبة لخصائص المتعلمين، وتحقق الأهداف العامة لتدريس المادة الدراسية التي ينتمي إليها المقرر، وأن تتناسق وتتكامل مع غيرها من الأهداف التعليمية الأخرى ذات العلاقة بموضوع المحتوى قيد التدريس، وأن تنسق مع عناصر منظومة التدريس الأخرى (المحتوى، والإستراتيجية، والوسائل، والتقويم) ولا تنفصل عنها، وأن يراعي عند إعدادها إعطاء أولوية للأهداف الثلاثة المعرفية، والمهارية، والوجدانية، وأن تكون ممكنة التحقيق فعليا.

٢. تحليل المهمات التعليمية:

أسلوب يؤدي عند استعماله مع الأهداف التعليمية، إلى تحديد المهمات الفرعية الملائمة المطلوبة من الطلاب لتحقيق الهدف التعليمي.

٣. تحديد المتطلبات السلوكية السابقة وخصائص المتعلم:

إن معرفة خصائص المتعلمين مهمة لمساعدة مصمم التعليم على تخطيط البرنامج التعليمي واختيار الموضوعات والمحتوى التعليمي، وتحديد الأهداف السلوكية، وطريقة معالجة المعلومات، والنشاطات التعليمية، واختيار إستراتيجية التدريس الأفضل والوسائل التعليمية، ويعني خصائص المتعلمين الوقوف على مدى

استعداد المتعلمين لتقبل موضوع التصميم، ومعرفة ما إذا كان هنالك ملاءمة بين خصائصهم والأساليب المتبعة في التصميم.

٤. بناء اختبار تقويمي أدائي المرجع ومحكي المرجع:

الخطوات التي نتبعها في بناء الاختبارات محكية المرجع تعتمد بشكل رئيس على المفاهيم الافتراضية التي يعرف بها النوع من الاختبارات، فالمحك مفهوم أساس يعرف بمجال سلوكي محدد المواصفات، ويعرف المجال السلوكي بمجموعة من نتاجات التعلم، أو الأهداف التعليمية، ويدخل في مفهوم المحك تحديد معيار الأداء المقبول بمواصفات نوعية، أو تقدير كمي للأداء، وقد ينطبق معيار واحد على جميع الأهداف، إذا كان بينها نوع من التجانس، ومن الممكن أن يكون لكل هدف تعليمي معيار الأداء المناسب له.

٥. تطوير استراتيجيات للتعليم:

إستراتيجية التدريس في مجملها مجموعة إجراءات التدريس التي اختارها المدرس سلفا، ويخطط لاستعمالها في أثناء التنفيذ. وبها تحقق الأهداف التدريسية بأقصى فاعلية ممكنة. وأن إستراتيجية ديك وكاري تتضمن خمسة عناصر هي (النشاطات القبلية، وعرض المعلومات، ومشاركة المتعلمين، المتابعة، والاختبارات).

٦. اختيار المادة التعليمية وتطويرها:

اختيار المحتوى الذي يدعم كل هدف ويتمثل المحتوى في مجموعة الحقائق والمفاهيم والمباىء والنظريات والاتجاهات والقيم المراد أن يتعلمها الطلبة في كل من صفوف المرحلة التعليمية، وهي جميعها تعكس المكونات المعرفية والانفعالية والمهارية للمحتوى، وتعد وسيلة لتحقيق أهداف المنهج.

٧. تصميم عملية التقويم التكويني وتطبيقها بهدف التحسين والتطوير:

لا بدّ أن تخضع المادة التعليمية المطورة، أو المعدة لتقويم تكويني من عدة مراحل قبل استعمال المادة التعليمية (أو المنهاج) في التعليم الفعلي، ولعل مشكلة

المناهج الحديثة، والكثير من البرامج التعليمية أنها دفعت للسوق قبل أن تجرب، وتقوّم بالشكل الكافي، ويشير مصطلح التقويم التكويني إلى العملية التي بها يحصل المعلم على المعلومات اللازمة لزيادة فاعلية المواد التعليمية، وكفايتها في تحقيق أهداف التعلم، وتسير هذه العملية في ثلاث مراحل:

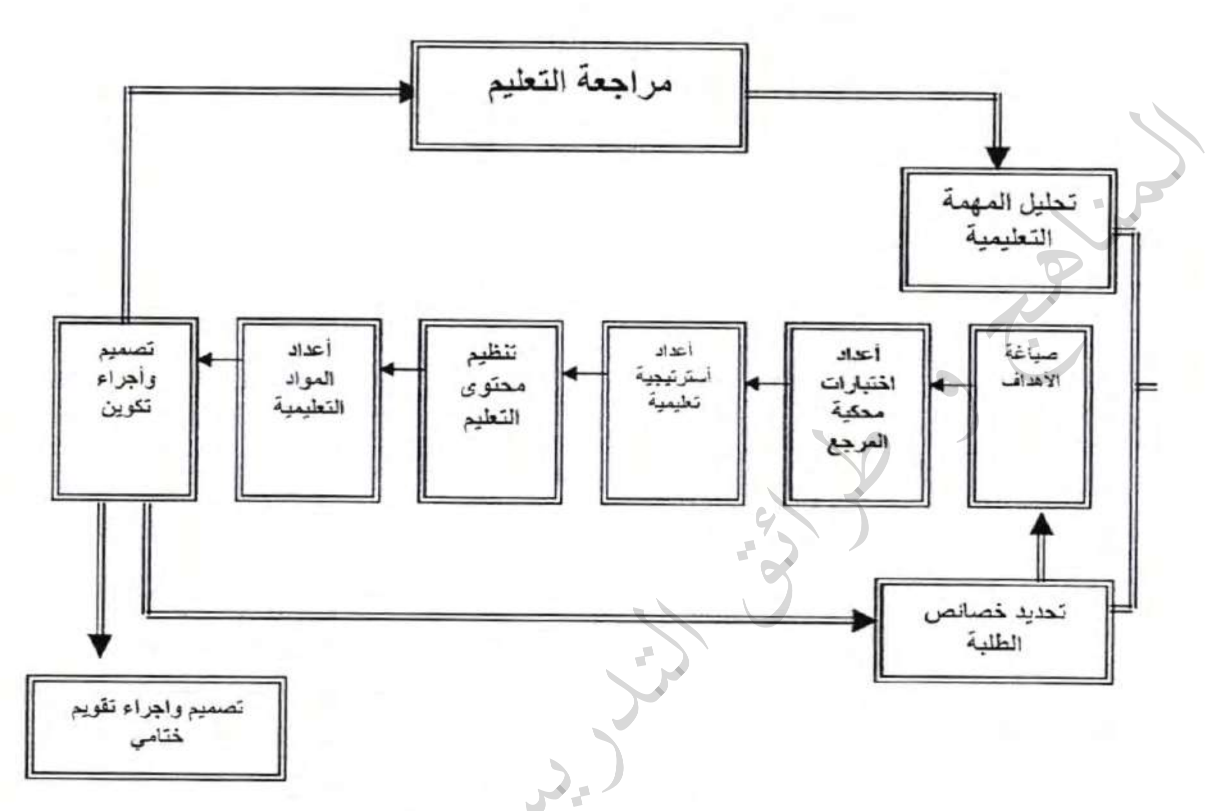
١. التقويم التكويني على أساس فردي .
٢. التقويم التكويني على أساس جماعي .
٣. التقويم التكويني الميداني.

ويحدد ديك وكاري تسعة أسئلة يمكن استعمالها في تقويم المادة التعليمية، أو الحقيبة، والمجمع التعليمي في المرحلتين الثانية والثالثة، وهذه الأسئلة هي:

- هل كان التعليم مشوقا؟
- هل فهمت ماكان متوقعا منك تعلمه؟
- هل كانت المادة على علاقة مباشرة مع الأهداف المعلنة؟
- هل تضمنت المادة التعليمية تدريبات كافية؟
- هل كان التدريب ملائما؟
- هل قاست الاختبارات حقا أداءك على الأهداف المعلنة؟
- هل تلقيت تغذية راجعة كافية في أثناء التدريبات؟
- هل تلقيت تغذية راجعة كافية في نتائج اختباراتك؟
- هل كانت مادة التقوية والإثراء ملائمة؟

٨. مراجعة البرنامج التعليمي:

بناء على ما توصلت إليه عمليات التقويم التكويني، وتطبيق عمليات التقويم الختامي (الجمعي) للحكم على جودة البرنامج التعليمي المصمم.



أنموذج (ديك وكاري) لتصميم التدريس

الجانب التطبيقي

أنموذج خطة تدريسية يومية على وفق انموذج(ديك وكاري)

اليوم والتاريخ: الشعبة:

الزمن:(٤٥ دقيقة) الصف:الثاني المتوسط

*الموضوع/ الدولة العربية الإسلامية في العصر العباسي (١٣٢-٦٥٦هـ)

***الأهداف السلوكية / جعل الطالب قادرا على أن:**

١. يؤرخ الدولة العباسية .
٢. يسمّيَ المعركة التي انتصر فيها العباسيون على الأمويين.
٣. يلخص دور الخليفة العباسي أبو العباس السفاح في بناء الدولة العباسية.
٤. يعّرف ابوالعباس السفاح.
٥. يوضح انجازات الخليفة ابوجعفر المنصور .
٦. يعرف الخليفة هارون الرشيد .
٧. يذكر انجازات الخليفة هارون الرشيد.
٨. يعلل تسمية عصر هارون الرشيد بالعصر الذهبي .
٩. يذكر أهم انجازات الخليفة الناصر لدين لله.

الوسائل التعليمية /الكتاب- خريطة الدولة العربية الإسلامية.

المقدمة/ (٤ دقائق).

سنعتمد على الإلقاء في تهيئة أذهان الطلاب لمادة الدرس الجديد من طريق تذكيرهم بمادة الدرس السابق: تحدثنا في الدرس السابق عن ابرز نماذج أبطال الإسلام الذين أنجبتهم الأمة العربية الإسلامية أمثال عقبة بن نافع الفري وموسى بن نصير اللخمي وطارق بن زياد وغيرهم من الإبطال الذين حققوا انجازات عظيمة خدمة للأمة العربية الإسلامية وابرز هذه الانجازات التي تمثلت في بناء دولة عربية أسلامية ذات قاعدة مبنية على قواعد سليمة.

التقويم (٥ دقائق)

لمعرفة مدى ما تحقق من أهداف سلوكية توجه الأسئلة الآتية:

س/ ما انجازات الخليفة ابو العباس السفاح / معرفة

س/ عدد أهم انجازات الخليفة أبو جعفر المنصور / فهم

س/ ما أعمال الخليفة هارون الرشيد / معرفة

س/ لماذا سمي عصر هارون الرشيد بالعصر (الذهبي) / فهم

الواجب البيتي:

إعطاء تحضير (درس جديد) من الجيش والشرطة ص٨٩ إلى الحركة العلمية ص٩٣.

المصادر

١. فتوح البلدان – احمد بن يحيى (ت ٢٧٩هـ) تحقيق : عبد الله أنيس الطباع، بيروت : ١٤٠٧هـ – ١٩٨٧م .

٢. دولة الإسلام في الأندلس من الفتح إلى بداية عهد الناصر ، محمد عبدا لله عنان ، القاهرة ، ط ٣، ١٩٦٠

دراسات تناولت انموذج دك وكاري

١. دراسة القاسم (١٩٩٥)

أجريت هذه الدراسة في كلية الدراسات العليا في الأردن، ورمت إلى معرفة أثر تصميم المادة العلمية على وفق منحى النظم لمادة الرياضيات في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي.

تكونت عينة البحث من (٦٠) طالبا من طلاب الصف السادس الأساسي، موزعين عشوائيا بين مجموعتين بالتساوي، لكل مجموعة (٣٠) طالبا، احداهما تجريبية تدرس على وفق انموذج (دك. وكاري) والأخرى ضابطة تدرس المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية.

كافأ الباحث بين أفراد العينة (العمر الزمني، والتحصيل، والذكاء)، وأعدّ الباحث اختبارا تحصيليا معرفيا تكون من (٥٠) فقرة على وفق خريطة اختبارية تقيس المستويات الست لتصنيف بلوم، من نوع الاختيار من متعدد، وتم التثبت من صدقه ومعامل صعوبته، وتمييزه، وثباته.

كانت مدة التجربة فصلا دراسيا كاملا، وبعد انتهاء التجربة تم تطبيق أدوات البحث، ثم تحليل النتائج باستعمال الاختبار التائي (t-Test) لعينتين مستقلتين، فأظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة الرياضيات على وفق ديك وكاري على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا مادة الرياضيات بالطريقة الاعتيادية.

٢. دراسة الصادق (١٩٩٩)

أجريت الدراسة في العراق، ورمت إلى معرفة اثر تصميم تعليمي على وفق أنموذج منحى النظم لـ(دك وكاري) في تحصيل طلبة المرحلة الرابعة كلية الفنون الجميلة في مادة النحت.

تكونت عينة البحث من (٢٠) طالبا وطالبة في مجموعة تجريبية، واخرى ضابطة لنفس العدد من الطلبة.

كافأ الباحث بين أفراد العينة (العمر الزمني، والتحصيل، والذكاء، والتحصيل الدراسي للأبوين)، وأعدّ الباحث اختبارا تحصيليا معرفيا تثبت من صدقه ومعامل صعوبته، وتمييزه، وثباته.

كانت مدة التجربة فصلا دراسيا كاملا، وبعد انتهاء التجربة تم تطبيق أدوات البحث، ثم تحليل النتائج باستعمال الاختبار التائي (t-Test) لعينتين مترابطتين، فأظهرت النتائج تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة النحت على وفق انموذج ديك وكاري على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا مادة النحت بالطريقة الاعتيادية.

٣. دراسة العزي (٢٠٠٣)

أجريت الدراسة في العراق، ورمت إلى معرفة اثر أنموذج منحى النظم في تحصيل طالبات الرابع العام في مادة الجغرافية العامة.

تكونت عينة البحث من (٦٠) طالبة من طالبات الرابع العام، موزعات عشوائيا بين مجموعتين بالتساوي، لكل مجموعة (٣٠) طالبة، احداهما تجريبية تدرس على وفق انموذج (دك. وكاري) والأخرى ضابطة تدرس المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية.

كافأ الباحث بين أفراد العينة (العمر الزمني، والتحصيل، والذكاء ، والتحصيل الدراسي للأبوين)، كانت مدة التجربة فصلا دراسيا كاملا، استعمل الباحث اختبار (t-Test)، وأعدّ خمسة اختبارات تكوينية محكية طبقت بعد تدريس كل وحدة دراسية للوقوف على نقاط القوة والضعف لكل طالبة ومدى تمكن الطالبات لأهداف الوحدة.

أعد الباحث اختبارا تحصيليا بعديا تألف من (٤٠) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد وتحقق من صدقه وثباته وقوة تمييزية ومعامل الصعوبة.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وذلك بتفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة.

٤.دراسه البيضاني (٢٠١٠)

أجريت الدراسة في العراق ، ورمت الى معرفة أثر أنموذج المنحى المنظومي لـ(ديك وكاري) في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ.

تكونت عينة البحث من (٦٢) طالبا من طلاب الصف الثاني المتوسط، بواقع (٣٢) طالبا في المجموعة التجريبية الذين يدرسون على وفق أنموذج المنحى المنظومي لـ (ديك وكاري)، و(٣٠) طالبا في المجموعة الضابطة الذين يدرسون على وفق الطريقة الاعتيادية.

كافأ الباحث بين أفراد العينة في (الذكاء، والعمر الزمنيّ، والتحصيل الدراسيّ للأبوين، ودرجات مادة التاريخ لنصف السنة).

درس الباحث نفسه طلاب مجموعتي البحث في التجربة التي استمرت (١٠) أسابيع، واستعمل الباحث أداة موحّدة لقياس التحصيل لدى طلاب مجموعتي البحث، إذ أعدّ اختبارا تحصيليا تكون من (٥٠) فقرة من الاختيار من المتعدد، موزعة بين المستويات الثلاث لتصنيف بلوم Bloom (معرفة، وفهم، وتطبيق)، وقد تم التحقق من صدقه وثباته .

أسفرت نتائج الدراسة عن تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق انموذج دك وكاري على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية في التحصيل.

الفصل السابع

أنموذج جيرلاش .آيلي ١٩٨٠

توطئة:

يعود هذا الأنموذج إلى فيرنون جيرلاش ودونالد آيلي (Gerlach&Ely) [*] ، وسمي باسميهما، واستند إلى فكرة أنّ المعلم هو مصمم التدريس، ويتبنى الأنموذج المنحى المنظوميّ للتعليم والتعلم، ويشمل معظم العناصر الضرورية التي تسهم في مضامين التدريس، ويوضح هذا الأنموذج العلاقة بين مكون وآخر، ويقدم نمطا تتابعيا يمكن تطويره إلى إستراتيجية للتعليم والتعلم الفعال.

ظهر هذا الأنموذج بشكل مفصل في كتابهما (التعليم والوسائل منحى منظومي) عام ١٩٧١، للحاجة المتزايدة للتصور المفهومي للتعليم والتعلم، وركزا اهتماميهما على الأنظمة والعناصر التي هي جزء من النظام التعليمي، ورافق أنموذجيهما ازدهار نماذج أخرى أمثال أنموذج جانييه وبرجس (١٩٧٤)، وديك وكاري (١٩٧٨)، وكمب (١٩٨٩)، وهكذا قررا محاولة ابتكار أنموذج يفسر كل عنصر تعليمي تعلمي، وكذلك العلاقة مع وسائل التدريس في منحى منظومي يحقق الاقتصاد في الوقت، والمال أو المصادر من طريق تطوير إستراتيجية للتعليم والتعلم الفعال.

خطوات الأنموذج:

إن الأنموذج هو محاولة تمثيل مخطط طريقة تدريس نظامية بيانياً (graphically)، ويرتبط بهذا الأنموذج بفقرتين :

١. ضرورة معرفة الأهداف .
٢. منهجيات كيفية الوصول لكل هدف .

وإنّ هذين الجانبان أساسيان لتأكيد التعلم الفعال .

ويتكون هذا الأنموذج من عشرة خطوات هي :

---

*Gerlach. V.S.. and Ely . D.P.(1980) : ***Teaching and Media , Asystematic Approach*** (2nd ed) Englewood cliffs, NJ : prentice-Hall Incorporated

١. تحديد المحتوى :

إنّ عملية تحديد محتوى التعلم أو (الخبرات التعليمية) ترتبط ارتباطا وثيقا بالأهداف التي يتم تحديدها في بداية التصميم، ويشير المحتوى إلى المادة والموضوع بما يتضمنه من حقائق وأفكار متصلة به ومفاهيم ومبادئ ومهارات واتجاهات وقيم ، تشكل جميعها ما يطلق عليه المحتوى التعليمي اللازم لتحقيق الأهداف التي تم اشتقاقها من المقررات الدراسية، أو المناهج، ويكون المعلم في النهاية مسئولاً عن اختبار أي جزء من المحتوى المطلوب تعليمها، وهذه القرارات تستند إلى أشياء متعددة تشمل متخصصين معروفين ومشرفين والخبرات الشخصية والأهداف بعيدة المدى.

٢. تحديد الأهداف التعليمية :

تمثل الأهداف التعليمية المخرجات المتوقعة لمنظومة التدريس سواء كانت هذه المنظومة مقررا دراسيا أم برنامجا دراسيا أم وحدة أم درسا واحدا.

وتركز هذه الخطوة على صياغة الأهداف التعليمية التي تقرر الاستراتيجية المستعملة لاحقا، وتعرف الأهداف الخاصة بأنها المعارف والمهارات التي يكتسبها المتعلم التي تعدّ جزءا من مضامين التدريس، ولتحديد الأهداف التعليمية هناك عدد من القواعد العامة التي ينبغي مراعاتها، ومن وجهة نظر مصممي التدريس أهمها:

- أن تصاغ سلوكيا.
- أن تكون مناسبة لخصائص المتعلمين.
- تحقيق الأهداف العامة لتدريس المادة الدراسية التي ينتمي إليها المقرر.
- أن تتناسق وتتكامل مع غيرها من الأهداف التعليمية الأخرى ذات العلاقة بموضوع المحتوى قيد التدريس.
- أن تنسق مع عناصر منظومة التدريس الأخرى (المحتوى، والاستراتيجية، والوسائل، والتقويم)، ولا تنفصل عنها.
- أن تكون ممثلة لمجالات الأهداف الثلاثة المعرفية والمهارية والوجدانية.

• أن تكون ممكنة التحقيق فعليا.

٣. **تقويم السلوك المدخلي للمتعلمين :**

ويتم من طريق دراسة خصائص المتعلمين، وقدراتهم، وخلفياتهم العلمية، وتحديد الاستعداد المفاهيمي الذي يتضمن مدى توافر الخبرات السابقة والمفاهيم، التي تشكل بنى معرفية أساسية للتعلم الجديد ويحصل هذا بمختلف الطرائق أو الوسائل من ضمنها الاختبار القبلي.

والغاية من الاختبار القبلي هو تقويم المعلومات التي يمتلكها المتعلمين وقدراهم وميولهم حول المادة الدراسية، وغالبا ما يكون هذا النوع من الاختبارات يسيرا وغير معقد.

٤. **تحديد إستراتيجية التدريس:**

إستراتيجية التدريس في مجملها مجموعة من إجراءات التدريس المختارة سلفا من المعلم أو مصمم التدريس، التي يخطط لاستعمالها في أثناء تنفيذ التدريس، بما يحقق الأهداف التدريسية (المرجَوة) بأقصى فاعلية ممكنة، وفي ضوء الإمكانات المتاحة.

وفي هذه الخطوة يتم اتخاذ قرار بشأن استراتيجية التدريس، التي سيتم استعمالها لتحقيق الأهداف أو النواتج التي يتم رصدها، إذ يكون المعلم مسَهلا ومساعدا على كشف قدرات الطلبة، وإنّ كل طريقة ممكنة الاستعمال ولها مكانتها في خبرة المعلم، وكذلك تستعمل في هذه الخطوة أساليب متنوعة مثل المحاضرة، والمناقشة وغيرها، ويتخللها توظيف للوسائل التعليمية.

٥. **تنظيم مجموعات العمل :**

تضم هذه الخطوة كيفية ترتيب المجموعات وتنظيمها في داخل الغرف الصفية على وفق ما تقتضيه إستراتيجية التدريس (دراسة ذاتية، أو مجموعات كبيرة كانت أم صغيرة، أو الصف كله)، لتحقيق الأهداف التعليمية بنحو مناسب وبدرجة عالية من الإتقان.

٦. توزيع الوقت :

وهذا يعتمد على طبيعة الأهداف، وطبيعة الاستراتيجيات والأساليب اللازم استعمالها لتحقيق الأهداف، وينظر إلى الوقت بأنه ثابت، ويقسم بين الاستراتيجيات المتعددة المستعملة في الدرس الواحد.

٧. تحديد المكان :

تضم هذه الخطوة تحديد المكان الذي سيتم فيه التعلم، وقد يكون غرفة الصف، أو المختبر، أو ورشة عمل، أو تعلم ذاتي. وينظر إلى المكان بأنه غير ثابت، مما يساعد على تزويد الطلاب بخبرات خارج غرفة الصف بحسب الأهداف المراد تحقيقها، إذ اعتمد الصف في غالب الأوقات على تنفيذ النشاطات في كل درس.

٨. اختيار مصادر التعليم :

تتضمن هذه الخطوة تحديد المصادر التي يراد الإفادة منها، سواء كانوا خبراء في مجالات المعرفة أم إحدى المهارات، أم مواد وأجهزة تعليمية مختلفة، أم الإفادة من المصادر المتوافرة في مجالات البيئة المحيطة، ويتم اختيار المصادر على وفق وقت الدرس ووضع الصف، وأيضا بحسب الحاجة وبحسب توافرها. ويكون التركيز على أين وكيف سيجد المعلم المصادر والمواد والوسائل المطلوبة؟

وتعد هذه استراتيجية ضرورية لإعادة النظر في العملية التدريسية بحسب المصدر والوسائل المتوافرة.

ويلاحظ أن الخطوات من الرابعة الى الثامنة تعتمد الواحدة على الأخرى، وإنّ أي قرار يتخذ بإحدى هذه الخطوات يؤثر في مدى القرارات المتوافرة في الأخرى، إذ إن هذه القرارات تكون آنية ومتفاعلة مع بعضها.

٩. تقويم الأداء :

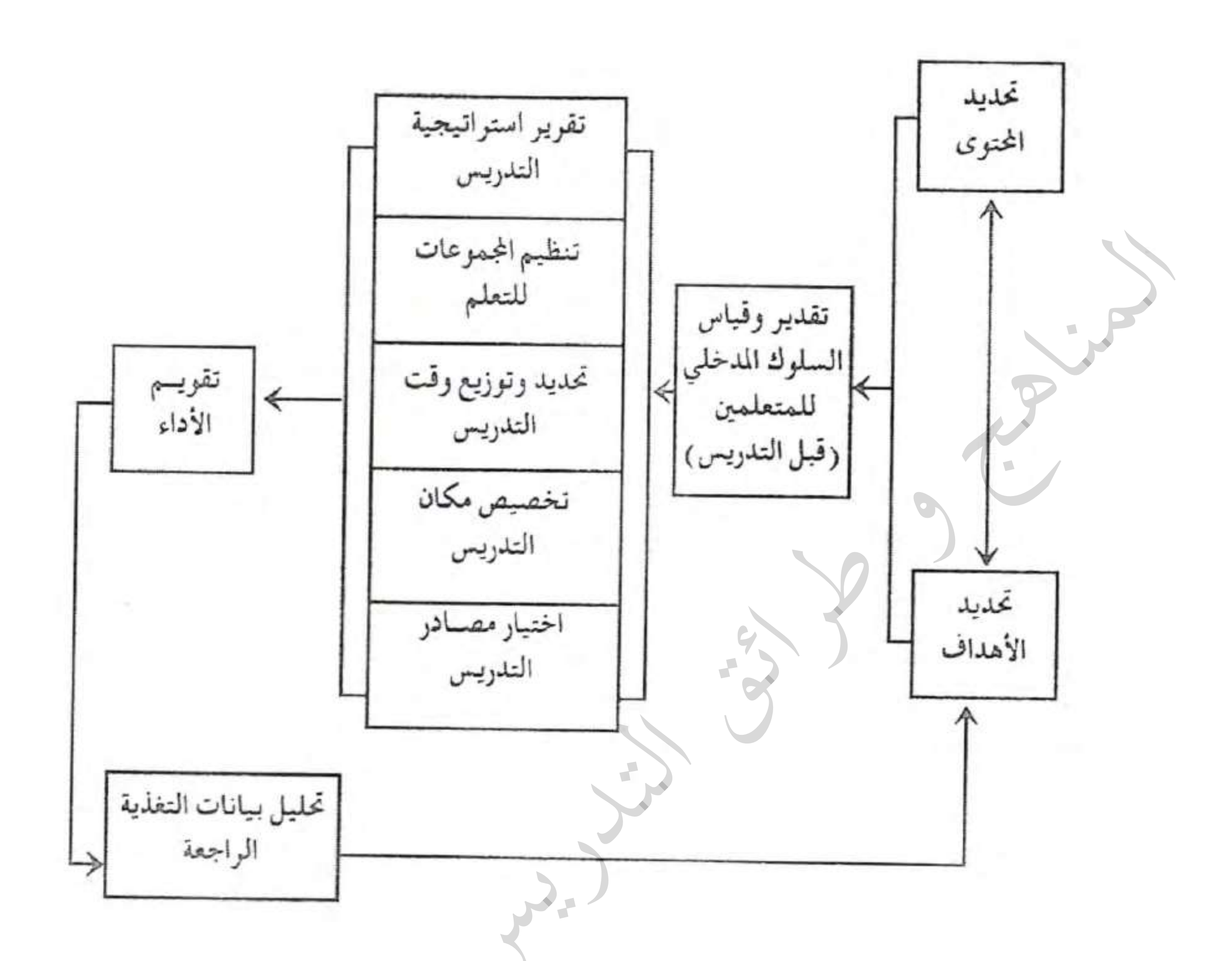
تشير هذه الخطوة إلى قياس إنجاز المتعلمين وتحصيلهم، فضلا عن اتجاهاتهم نحو المحتوى والتدريس من المعلمين أو مصممي التعليم، وترتبط خطوة

تقويم الأداء بالأهداف السلوكية التي وضعت في الخطوة الثانية، مَما يؤكد الاهتمام بتقويم النظام نفسه.

ويتم تقويم تحصيل الطلبة إما بالطريقة الشفوية، أو الكتابية، أو بالملاحظة أو غير ذلك. ويتم في أثناء التعليم (بنائيَ)، أو في نهايته (ختاميَ) لقياس مدى تحقيق الأهداف، والتثبت من مدى سلامة الإجراءات السابقة جميعا لتحسين في حالة الاستعمال مرة أخرى للخطوات السابقة.

١٠. تحليل التغذية الراجعة :

تشير التغذية الراجعة إلى فاعلية التعليم، التي تركز على إعادة النظر باختيار الأهداف والاستراتيجيات واتخاذ القرارات المناسبة حول ذلك، ويتم في هذه الخطوة إجراء التغذية الراجعة لأداء الطلبة، ولأداء المعلم نفسه في كل درس، وبناء مخطط لتحسين فاعلية الأنموذج وكفايته سواء كان بإجراء تحسينات، أو إدخال تعديلات على أي خطوة أو مرحلة من خطوات الأنموذج، واعتمدت في كل درس من طريق التقويمات الشفهية أو التحريرية (الاختبارات القصيرة).



انموذج جيرلاش.آيلي

الجانب التطبيقي

أنموذج خطة تدريسية على وفق أنموذج جيرلاش .آيلي

المادة : التاريخ الحديث والمعاصر للوطن العربي التاريخ : / /

الصف والشعبة : الثاني الدرس :

الموضوع : الاحتلال البريطاني للعراق ١٩١٤ - ١٩١٨

أولا: تحديد المحتوى :

الباب الثاني.

الفصل الثاني (الاحتلال البريطاني للعراق)

ثانيا: تحديد الأهداف :

١. الأهداف العامة

- تنمية الولاء للوطن، وتعميقه، والاعتزاز به، والتضحية في سبيله، والعمل على ترسيخ وحدته.

- التاريخ خير وسيلة لفهم الحاضر والمستقبل .

٢. الأهداف السلوكية :

جعل الطالبة قادرة على أن:

١. تحدد بداية الاهتمام البريطاني في العراق .

٢. تحلل أهمية العراق الإستراتيجية .

٣. تؤرخ دخول بريطانيا إلى البصرة .

٤. تؤرخ دخول بريطانيا إلى بغداد .

٥. تسمي القائد العام للحملة البريطانية الذي احتل العراق .

٦. تحدد خسائر بريطانيا أثناء احتلالها العراق .

٧. تؤشر على الخريطة خط سير القوات البريطانية لاحتلال العراق .

٨. تحدد أول منطقة نزلت بها القوات البريطانية في العراق .

٩. تستعرض المعارك التي دارت بين القوات العثمانية وبين القوات البريطانية في العراق

ثالثا: الاختبار القبلي :

يُطبق اختبار قبلي في بداية التجربة، يمكن من طريقه تعرّف استعداد الطالبات للدرس، والمعرفة السابقة لديهنّ.

رابعا: تحديد استراتيجيات التدريس :

١. طرائق التدريس :

سيتم تحديد طريقة التدريس على وفق رأي مجموعة من الخبراء ولتكن (طريقة المناقشة).

٢. الوسائل التعليمية :

- السبورة.
- خريطة العراق.

خامسا: تنظيم المجموعات :

سيتم توزيع طالبات المجموعة التجريبية بين خمس مجموعات بشكل يراعى فيه الفروق الفردية بين الطالبات، ولتكن تسميتها على النحو الآتي:

المجموعة الأولى	عبد القادر الجزائري
المجموعة الثانية	عمر المختار
المجموعة الثالثة	احمد عرابي
المجموعة الرابعة	شعلان أبو الجون
المجموعة الخامسة	سعد زغلول

سادسا: تحديد وقت الدرس وتوزيعه :

يوزع الوقت المخصص على وفق طريقة عرض المادة، وبحسب كل خطوة.

سابعاً : تخصيص المكان :

يحدد مكان الدرس فيكون قاعة الصف الثاني (ب) في معهد إعداد المعلمات.

ثامنا: اختيار مصادر التدريس :

بالإمكان الاستعانة بعدد من المصادر لتدريس الموضوع، ومنها:

١. تاريخ العراق المعاصر / تأليف جعفر عباس حميدي وآخرون .
٢. تاريخ العراق الحديث / تأليف عبد الرزاق الحسني .
٣. الحركة الوطنية في العراق / تأليف عبد الأمير العكام .
٤. الكتاب المقرر .

أ.المقدمة : (٥دقائق)

أوضحنا في الدرس السابق كيف وقع العراق تحت السيطرة العثمانية زهاء أربعة قرون، فقد كان العراق مضطربا في هذه المدة في جميع النواحي الاقتصادية والسياسية والاجتماعية.

وبعد قيام الحرب العالمية الأولى سنة ١٩١٤، ودخول الدولة العثمانية إلى جانب ألمانيا وحلفائها فيها، قررت بريطانيا مهاجمة الدولة العثمانية، فتوجهت القوات البريطانية إلى العراق لاحتلاله الذي هو موضوع درسنا الحالي.

ب.العرض: (٢٠دقيقة)

المدرس : متى بدأ الاهتمام البريطاني بالعراق؟

فتجيب إحدى طالبات المجموعة الأولى (عبد القادر الجزائري)، بدأ الاهتمام البريطاني بالعراق منذ القرن السابع عشر، وتنوعت المصالح البريطانية في العراق، فهناك المصالح الاقتصادية التي ركزت على شراء المواد الأولية الرخيصة، وتكمل إحدى طالبات المجموعة الثانية (عمر المختار) الإجابة، فقد عملت بريطانيا على ربط الاقتصاد العراقي بالرأسمالي الأجنبي، وأسست عددا من الشركات التي كان لها الدور الكبير في استعمار العراق.

المدرس: تُدون متى بداية الاهتمام البريطاني في العراق على السبورة.

ثم يوجه سؤال للطالبات عن أهمية العراق الإستراتيجية.

فتجيب إحدى طالبات المجموعة الثالثة (احمد عرابي)، إنّ أهمية العراق تتمثل في موقع العراق الجغرافي على طريق التجارة، ولا سيما طريق الهند البري.

ثم تكمل إحدى طالبات المجموعة الرابعة (شعلان أبو الجون) زادت أهمية العراق نتيجة لاكتشاف النفط في العراق.

المدرس : هل من إضافة أو تعليق على ما قالته الطالبات؟

وتُسجل الإجابات الصحيحة على السبورة بشكل نقاط، تُلخص فيها أهمية العراق الإستراتيجية.

المدرس: ما المنطقة التي بدأ بها الاحتلال البريطاني للعراق.

فتجيب إحدى طالبات المجموعة الخامسة (سعد زغلول) تعدّ الفاو أول منطقة نزلت بها القوات البريطانية، ثم تحدد احدى الطالبات موقع الفاو على الخريطة.

المدرس: متى دخلت القوات البريطانية إلى البصرة؟

تجيب إحدى طالبات المجموعة الثالثة (احمد عرابي)، دخلت القوات البريطانية للبصرة عام ١٩١٤م.

تُدون سنة دخول بريطانيا إلى البصرة على السبورة.

ثم يوجه المدرس سؤالا: ما أبرز المعارك المهمة التي دارت بين القوات البريطانية والقوات العثمانية؟

تجيب إحدى طالبات المجموعة الأولى (عبد القادر).

حدثت أول معركة بين الطرفين بالقرب من الكوت، استمرت عشرين ساعة بقيادة الجنرال طاوزند. واشتركت فيها السفن الحربية البريطانية والعثمانية وانتهت بانتصار البريطانيين.

وتكمل إحدى طالبات المجموعة الثانية (عمر المختار)، وهناك حدثت معركة أخرى كان النصر فيها للعثمانيين الذين أرغموا القوات البريطانية على التراجع نحو

الكوت، ومحاصرتهم فيها خمسة أشهر ذاق فيها البريطانيون ويلات الحصار، واضطروا إلى الاستسلام إلى القوات العثمانية.

المدرس: من القائد الذي تولى قيادة القوات البريطانية؟

تجيب إحدى طالبات المجموعة الرابعة (شعلان أبو الجون) هو الجنرال مود. تُسجل الإجابة بخط بارز (ملون) على السبورة.

المدرس: هل حدثت معارك بين الطرفين عند تولى الجنرال مود؟

فتجيب إحدى طالبات المجموعة الخامسة (سعد زغلول)، دارت عدة معارك بين الجانبين اضطر فيها العثمانيون إلى الانسحاب إلى المدائن، ومن ثمَ الانسحاب نحو نهر ديالى ثم إلى بغداد.

يوجه المدرس سؤالا للطالبات عن سنة دخول بريطانيا إلى بغداد؟

تجيب إحدى طالبات المجموعة الثانية (عمر المختار)، دخلت بريطانيا إلى بغداد سنة ١٩١٧م.

يعمل المدرس على إثارة المناقشة بين طالبات المجموعات الخمس بطرح السؤال الآتي: ما موقف العراقيين من الاحتلال البريطاني؟

تجيب إحدى طالبات المجموعة الثالثة (احمد عرابي)، كان موقف الشعب في بداية الأمر موقف الترقب والانتظار لتنفيذ الدعوة الكثيرة التي قطعتها بريطانيا للعرب عامة والعراق خاصة.

يسأل المدرس الطالبات عن تكملة الإجابة؟

فتجيب إحدى طالبات المجموعة الثانية (عمر المختار)، عمل الشعب العراقي إلى تنظيم نفسه لمقاومة الاحتلال البريطاني والمطالبة بالاستقلال، فظهرت بعض الجمعيات منها جمعية العهد، وجمعية حرس الاستقلال.

المدرس : ما خسائر بريطانيا في أثناء احتلالها العراق؟

تجيب إحدى طالبات المجموعة الأولى (عبد القادر الجزائري)، خسرت بريطانيا حوالي مئة ألف قتيل وجريح، فضلا عن الخسائر المادية الهائلة.

يُدون المدرس الخسائر المهمة التي مُنيت بها بريطانيا عن احتلالها العراق على السبورة.

ج. ملخص الدرس: (١٠دقائق).

وبعد الانتهاء من إجابات الطالبات، اعمل بإعادة سريعة ووافية للموضوع، ويُجيب عن تساؤلات الطالبات واستفساراتهن إن وجدت. ثم يُحدد الواجب البيتي.

تاسعا: التقويم البعدي : (٥دقائق)

س : ضعي علامة (√) أمام العبارة الصحيحة، وعلامة (×) أمام العبارة الخاطئة، ثم صححي الخطأ؟

١. اكتسب العراق أهمية كبرى في السياسة البريطانية منذ أوائل القرن السابع عشر.

٢. زادت أهمية العراق الإستراتيجية بعد لاكتشاف النفط في العراق.

٣. دخلت القوات البريطانية إلى البصرة عام ١٩١٢م.

٤. دخلت القوات البريطانية إلى بغداد عام ١٩١٧م.

س : اختاري الإجابة الصحيحة من بين الأقواس:

١. من هو قائد الحملة البريطانية الذي هزم العثمانيين واضطرهم إلى الانسحاب إلى المدائن؟ (الجنرال مود، الجنرال طاوزند، ديلامين).

٢. كلّف الاحتلال البريطاني العراق خسائر كبيرة قدرت بحوالي:
(مئة ألف قتيل، سبعون ألف قتيل، خمسون ألف قتيل).

٣. أول منطقة نزلت بها القوات البريطانية في العراق هي:
(بغداد، الفاو، الموصل).

٤. أنظمت الدولة العثمانية في الحرب العالمية الأولى إلى جانب:
(بريطانيا، ألمانيا، روسيا).

عاشرا: التغذية الراجعة المرتدة (٥دقائق).

أجرى المدرس التغذية الراجعة المستمرة في أثناء سير الدرس.

أنموذج خطة تدريسية يومية على وفق أنموذج جيرلاش .آلي لتدريس مادة قواعد اللغة العربية

المادة :قواعد اللغة العربية　　　　التاريخ : / /٢٠١١

الصف والشعبة : الرابع /ب　　　　الحصة: الثانية

أولاً: تحديد المحتوى :

موضوعات كتاب قواعد اللغة العربية للصف الرابع الأدبي

ثانياً: تحديد الأهداف :

أ- الأهداف السلوكية .

جعل الطالب قادراً على أن:

١- يعرف المصدر .

٢- يذكر متى يعمل المصدر .

٣- يذكر الحالات الثلاثة لأعمال المصدر.

٤- يميز بين المصدر وغيره من المشتقات في جمل تعرض عليه .

٥- يحدد المصدر من (أن والفعل) و(ما والفعل).

٦- يعرب الجملة التي فيها المصدر العامل .

٧- يستخرج معمول المصدر في جمل تعرض عليه .

٨- يفرق بين الفعل و المصدر في جمل تعرض عليه .

٩- يفرق بين المصادر العاملة في جمل تعرض عليه.

ثالثاً: الاختبار القبلي :

أجرى الباحث اختباراً قبلياً في بداية التجربة ؛ وتم عن طريقه التعرف على استعداد الطلاب للدرس ؛ ومعرفة المعرفة السابقة لديهم (المعرفة القبلية) فأظهر الضعف الواضح في :

١- عمل المصدر .

٢- المصدر الدال على الأمر .

٣- المصدر المقدر بأن والفعل وما والفعل .

رابعاً : تحديد استراتيجيات التدريس :

١- طرائق التدريس .

تم تحديد طريقة التدريس على وفق رأي السادة الخبراء وكانت (طريقة حل المشكلات)

٢- الوسائل التعليمية .

السبورة: أقلام ألماجك الملون.

خامساً :تنظيم المجموعات :

تم توزيع طلاب المجموعة التجريبية إلى خمس مجموعات بشكل يراعي فيه الفروق الفردية بين الطلاب ،وكانت تسميتها بالنحو الآتي :

١- المجموعة الأولى	المتنبي
٢- المجموعة الثانية	ألجواهري
٣- المجموعة الثالثة	الفرزدق
٤- المجموعة الرابعة	الأعشى
٥- المجموعة الخامسة	السياب

سادساً :تحديد وقت الدرس وتوزيعه:

وزع الباحث الوقت المخصص على وفق طريقة عرض المادة وبحسب كل خطوه

سابعاً : تخصيص المكان :

حدد الباحث مكان الدرس فكان :

الصف الرابع الأدبي الشعبة (ب)في إعدادية المصطفى للبنين .

ثامناً :اختيار مصادر التدريس :

استعان الباحث بعدد من المصادر لتدريس الموضوع .

١- معاني النحو /تأليف فاضل السامرائي

٢-النحو الوافي / تأليف عباس حسن

٣- جامع الدروس العربية :تأليف مصطفى الغلاييني.

٤- الكتاب المقرر .

***خطوات الدرس .**

أ- الشعور بالمشكلة . (دقيقتان)

وهذه الخطوة تتمثل بادراك معوق أو عقبه تحول دون الوصول إلى الهدف وتكون في الصورة الآتية.

المدرس: عرض مجموعة من الأمثلة التي تنتمي إلى إعمال المصدر وذلك بتدوينها على السبورة وعلى النحو الآتي:

١- انجازاً الواجبِ ودفاعاً عن الوطن .

٢- يجبُ علينا احترام كلِّ إنسان.

٣- عجبتُ من مدحِ المتكلم نفسهُ .

٤- المؤمنُ كثير الاستغفار ربّه.

٥- تحسنُ بك استشارةُ العقلاءِ.

المدرس :أطرح السؤال الآتي: عين المصدر العامل عمل فعله وبين نوعه ثم اذكر معمولة في الجمل أعلاه.

ب- تحديد المشكلة . (ثلاث دقائق)

ويعني وصفها بدقه مما يتيح رسم حدودها وما يميزها من سواها وتكون في الصورة الآتية:

المدرس :أعطي شيئاً موجزاً عن إعمال المصدر من اجل تعريف الطلاب أن المشكلة تكمن في أعمال المصدر في حالتين:

الأولى : أنْ يكون دالاً على الأمر نائباً عن فعله المحذوف وجوباً .

الثانية: أنْ يكون صالحاً لأن يقدر بأن والفعل أو ما والفعل سوأ كان مضافاً أم منوناً ؛أم محلى بأل.

ج- جمع البيانات المرتبطة بالمشكلة .

وهذه الخطوة تعين الطلاب بعد أن حددت المشكلة وعناصرها وحدودها بتعين المصادر الفضلى المتاحة لجمع المعلومات والبيانات التي تتعلق بمشكلة موضوع الدرس (إعمال المصدر)

د- اقتراح الحلول . **(١٥ دقيقة)**

تتمثل في قدرة الطلاب على إيجاد عدد من الحلول المقترحة لحل المشكلة المطروحة (موضوع الدرس) والمدرس في هذه الخطوة يستقبل الحلول المقترحة من الطلاب ويدونها على السبورة من اجل مناقشتها .

المدرس :في الدرس السابق عرفنا أن الموضوع هو أعمال المصدر وبينا أن المصدر يعمل عمل فعله في حالتين الأولى : أن يكون دالاً على الأمر ، الثانية: أن يكون صالحاً أن يقدر بأن والفعل أو ما والفعل وطرحنا ذلك على أنه مشكلة وطلبت منكم أن تأتوا في هذا الدرس بعدد من الحلول المقترحة فما الحلول التي أتيتم بها ؟

فيجيب أحد طلاب المجموعة الأولى(المتنبي)على الجملة الأولى (انجازاً الواجبَ ودفاعاً عن الوطنِ) إن المصدر العامل عمل فعله في الجملة هو (إنجازًا) **المدرس :أحسنت ،وما نوعه،طالب آخر نوعه** (نائب عن فعله)

المدرس :أحسنت وما معموله ، طالب آخر معموله (الواجب)

المدرس : أحسنت .

ثم يجيب أحد طلاب المجوعة الثانية (ألجواهري) على الجملة الثانية (يجب علينا احترامُ كلِّ إنسان) إن المصدر العامل عمل فعله في الجملة هو (احترام) المدرس :أحسنت وما نوعه،طالب آخر نوعه (مجرد من أل والإضافة ،منون،) **المدرس:أحسنت وما معموله**، طالب آخر معموله (كل).

المدرس: أحسنت.

ثم يجيب أحد طلاب المجموعة الثالثة (الفرزدق) على الجملة الثالثة (عجبتُ من مدحِ المتكلم نفسهُ) إن المصدر العامل عمل فعله في الجملة هو (مدح)
المدرس: أحسنت وما نوعه، طالب آخر نوعه (مضاف) المدرس: أحسنت وما معموله، طالب آخر معموله (نفس).المدرس : أحسنت .

ثم يكمل أحد طلاب المجموعة الرابعة (الأعشى) على الجملة الرابعة (المؤمنُ كثيرُ الاستغفار ربَه)إن المصدر العامل عمل فعله في الجملة هو (الاستغفار) المدرس :أحسنت وما نوعه ، طالب آخر (محلّى بـ أل) **المدرس: أحسنت وما معموله** ، طالب آخر معموله (ربّ).

المدرس :أحسنت

ثم يجيب أحد طلاب المجموعة الخامسة (السياب)على الجملة الخامسة (تحسنُ بكَ استشارة العقلاءَ) إن المصدر العامل عمل فعله في الجملة هو (استشارة)

المدرس : أحسنت وما نوعه؟

طالب آخر : نوعه (مجرد من أل الإضافة ،منون)

المدرس :أحسنت وما معموله؟

طالب آخر معموله (العقلاء)

المدرس:أحسنت .

هـ – دراسة الحلول المقترحة . (٢٠ دقيقة)

بعد تدوين الحلول المقترحة من الطلاب كحلول لكل مشكلة من المشكلات الموجودة في كل واحدة من الجمل المعروضة عليهم على السبورة نأتي على دراسة هذه الحلول الواحد بعد الآخر وبيان ما هو صحيح وتصحيح ما هو خاطئ من طريق مناقشة هذه الحلول مع الطلاب حتى تقودنا هذه المناقشة إلى معرفة حالتي عمل المصدر عمل فعله .

المدرس: نأتي الآن على دراسة هذه الحلول المقترحة من قبلكم والتأكد من مدى صحة كل واحد منها بمطابقتها مع القاعدة النحوية الخاصة بـ أعمال المصدر إذ إن هناك حالات يعمل المصدر عمل فعله وسندرسها الواحد بعد الآخر .

المدرس:الحل المقترح من طلاب المجموعة الأولى (المتنبي) كحل للمشكلة في الجملة الأولى (إنجازاً الواجب ودفاعاً عن الوطن) إذ قالوا إن المصدر العامل عمل فعله هو (إنجازاً)ونوعه (نائب عن فعله) ومعموله (الواجب) وعند مطابقتنا لهذا الكلام مع القاعدة النحوية الخاصة بـ أعمال المصدر نجد أن هذا الحل مطابق لأحدى حالات عمل المصدر وقد أصاب الطلاب في هذا الحل ويمكن من خلال هذا الكلام أن نستخلص الشرط الأول من الحالة الأولى لعمل المصدر عمل فعله ؛ هل يستطيع أحدكم أن يصوغ هذا الشرط؟

طالب من المجموعة الأولى: (المتنبي) يعمل المصدر عمل فعله إذا كان دالاً على الأمر نائب عن فعله المحذوف وجوباً مثل : (منعاً الظُلمُ) المدرس :أحسنت

.المدرس :الحل المقترح من طلاب المجموعة الثانية (لجواهري) كحل للمشكلة في الجملة الثانية (يجب علينا احترامٌ كلِ إنسان) إذ قالوا إن المصدر العامل عمل فعله هو (احترامٌ) ونوعه (مجرد من أل والاضافه ، منون) ومعموله (كل) وعند مطابقتنا هذا الكلام مع القاعدة النحوية الخاصة بـ أعمال المصدر نجد أن هذا الحل مطابق لأحدى حالات عمل المصدر وقد أصاب الطلاب في هذا الحل ويمكن من خلال هذا الكلام أن نستخلص الشرط الأول من الحالة الثانية لعمل المصدر عمل فعله هل يستطيع أحدكم أن يصوغ هذا الشرط ؟

طالب من المجموعة الثانية :(ألجواهري) يعمل المصدر عمل فعله إذا كان صالحاً لأن يقدر (بأن والفعل) أو (ما والفعل) مثل:

ما أرى الفضل والتكرم إلا كفك النفس عن طلاب الفضول

المدرس: أحسنت .

المدرس :الحل المقترح من زملائكم في المجموعة الثالثة (الفرزدق) كحل للمشكلة في الجملة الثالثة (عجبتُ من مدح المتكلّم نفسهُ)إذ قالوا إن المصدر العامل عمل فعله هو (مدحٍ)ونوعه(مضاف) ومعموله (نفس) وعند مطابقتنا لهذا الكلام مع القاعدة النحوية الخاصة بـ أعمال المصدر نجد أن هذا الحل مطابق لأحدى حالات عمل المصدر وقد أصاب الطلاب في هذا الحل ويمكن مما تقدم أن نستخلص الشرط الثاني من الحالة الثانية لعمل المصدر عمل فعله هل يستطيع أحدكم أن يصوغ هذا الشرط ؟.

طالب من المجموعة الثالثة (الفرزدق)يعمل المصدر عمل فعله إذا كان صالحاً لأن يقدر(بأن والفعل) (وما والفعل) سواء أكان مضافاً مثل : (نصركَ المظلومُ مروءةٌ).

المدرس :أحسنت .

المدرس : الحل المقترح من زملائكم في المجموعة الرابعة (الأعشى)كحل للمشكلة في الجملة الرابعة (المؤمن كثير الاستغفار ربّه) إذ قالوا إن المصدر العامل عمل فعله هو (الاستغفار)ونوعه (محلى بـ أل)ومعموله (ربّ) وعند مطابقتنا لهذا الكلام مع القاعدة النحوية الخاصة بـ أعمال المصدر نجد أن هذا الحل مطابق لأحدى حالات عمل المصدر وقد أصاب الطلاب في هذا الحل ويمكن مما تقدَم أن نستخلص الشرط الخامس من الحالة الثانية لعمل المصدر عمل فعله هل يستطيع أحدكم أن يصوغ هذا الشرط؟

طالب من المجموعة الرابعة (الفرزدق) يعمل المصدر عمل فعله إذا كان صالحا لأن يقدر(بأن والفعل) (وما الفعل) سواء أكان محلى بآل مثل : (الوطنيّ شديدُ الحب إلى وطنه)

المدرس :أحسنت.

المدرس :الحل المقترح من زملائكم في المجموعة الخامسة (السياب)كحل للمشكلة في الجملة الخامسة (تحسنُ بك استشارةٌ العقلاءَ) إذ قالوا إن المصدر العامل

عمل فعله هو (استشارة)ونوعه (مجرد من أل والإضافة منون) ومعموله (العقلاء) وعند مطابقتنا لهذا الكلام مع القاعدة النحوية الخاصة بـ أعمال المصدر نجد أن هذا الحل مطابق لأحدى حالات عمل المصدر وقد أصاب الطلاب في هذا الحل ويمكن مما تقدّم أن نستخلص الشرط الرابع من الحالة الثانية لعمل المصدر عمل فعله هل يستطيع أحدكم أن يصوغ هذا الشرط؟
طالب من المجموعة الخامسة (السياب)يعمل المصدر عمل فعله إذ كان صالحا لأن يقدر (بأن والفعل)(و ما والفعل) سواء كان منوناً مثل: (وجب علينا إكرامٌ كل مخلص).

المدرس : أحسنت .

ملخص الدرس :

بعد الانتهاء من إجابات الطلاب،اعمل بإعادة سريعة ووافيه للموضوع واجب عن تساؤلات الطلاب واستفساراتهم إن وجدت ،ثم احدد الواجب ألبيتي.

تاسعاً:التقويم التكويني :(٥ دقائق)

س: ضع مصدراً موضع (إن والفعل)و(ما والفعل) فيما يأتي .

١- يسرني أن تطيع والديك .

٢- إن تنصر المظلوم مروءة

٣- يعجبني ما تفعل الخير

٤- أكبرتك لأن قلت الحق

٥- ساءني إن فقدت الكتاب

عاشراً: التغذية الراجعة المرتدة.

أجرى الباحث التغذية الراجعة المستمرة في أثناء الدرس .

دراسات تناولت أنموذج جيرلاش.آيلي:

١.دراسة نصر ، ٢٠٠٢:

أجريت هذه الدراسة في مصر ، ورمت إلى معرفة مبررات تطوير برامج إعداد معلم العلوم في الوقت الحاضر ، وتعرف بعض منطلقات العصر ووضع تصور لرؤية مستقبلية عن سمات المستقبل، وهدفت إلى تفهم بعض طرائق التدريس الحديثة للإسهام في تطوير إعداد معلم العلوم، وإدراك أهمية المدخل المنظومي أحد طرائق تدريس العلوم الحديثة لمعلم علوم المستقبل.

اتبع الباحث أسلوب المنهج الوصفي للبحث العلمي لتحقيق أغراض البحث، وقدم الباحث أنموذجا مقترحا لتدريس أحد الموضوعات بالمدخل المنظومي، وهو أنموذج (علاقة منظومة الإعلام بالثقافة العلمية)، وهو تطبيق على ما يدرسه طلبة شعبة الإعلام بكليات التربية النوعية وكذلك طلبة كليات الإعلام الذين يدرسون منظومة الإعلام بالوسائل المختلفة (المسموعة، والمرئية، والمقروءة)، ويتم تناول هذا الأنموذج لتدريسه بالمدخل المنظومي على وفق أنموذج جيرلاش.آيلي.

وتوصل الباحث إلى مجموعة من النتائج التي تمثل أهداف البحث، وأوصى باستعمال المدخل المنظومي في التدريس، واتباع أسلوب المنظومة في تدريس المحتوى.

٢.دراسة الزهيري ،٢٠٠٦:

أجريت هذه الدراسة في العراق، ورمت إلى معرفة أثر أنموذج جيرلاش.آيلي في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي في مادة الكيمياء وتفكيرهن العلمي.

تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبة من طالبات الصف الخامس العلمي في ثانوية عروس مندلي، التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة ديالى، موزعات عشوائيا بين مجموعتين بالتساوي، إحداهما تجريبية تدرس على وفق أنموذج جيرلاش.آيلي والأخرى ضابطة تدرس المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية.

أُعدَ اختبار تحصيلي معرفي تكون من (٥٠) فقرة ، وتم التثبت من صدقه ومعامل صعوبته، وتمييزه، وثباته.

وبعد انتهاء التجربة تم تطبيق أدوات البحث، ثم تحليل النتائج باستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، فأظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللائي درسن مادة الكيمياء على وفق أنموذج جيرلاش.آيلي على طالبات المجموعة الضابطة اللائي درسن مادة الكيمياء بالطريقة الاعتيادية بدلالة معنوية في كل من التحصيل الدراسي والتفكير العلمي.

٣.دراسة جري ،٢٠٠٩:

أجريت هذه الدراسة في العراق، جامعة بغداد ، كلية التربية ابن رشد ، ورمت إلى معرفة أثر أنموذجي المنحى المنظومي لجيرلاش.آيلي والعنقودي لروبرتس في التحصيل والتفضيل المعرفي لمادة أصول تدريس المواد الاجتماعية.

بلغت عينة البحث (٧٨) طالبة وبواقع (٢٥) طالبة في المجموعة التجريبية التي تدرس على وفق انموذج جيرلاش.آيلي، و(٢٨) طالبة في المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس على وفق أنموذج روبرتس العنقودي، و(٢٥) طالبة في المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية، وكافأ الباحث بينها في ستة متغيرات هي (الذكاء، والعمر الزمني، والتحصيل الدراسي للأبوين، ودرجات طرائق التدريس للعام السابق، ودرجات الاختبار القبلي).

درست طالبات مجموعات البحث في (١٣) موضوعا من موضوعات كتاب أصول تدريس المواد الاجتماعية، درّسها الباحث نفسه، في مدة التجربة التي استمرت (١٢) أسبوعا، استعمل الباحث أداة موحدة لقياس التحصيل والتفضيل المعرفي لدى طالبات مجموعات البحث الثلاث، إذ أعدّ اختبارا تحصيليا لمادة أصول تدريس المواد الاجتماعية، مؤلف من (٨٠) فقرة، وقد تم التحقق من صدقه وثباته. وأعدّ الباحث اختبارا للتفضيل المعرفي بلغت فقراته(٢٠) فقرة تضمنت كل فقرة أربعة أنماط سلوكية ، استخرج صدقه وثباته.

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث، استخلص الباحث المؤشرات الاتية:

- قدرة أنموذج جيرلاش.آيلي المعد على وفق نظرية النظم وأنموذج روبرتس العنقودي على تحقيق نتائج ايجابية على مستوى التحصيل والتفضيل المعرفي لدى طالبات المجموعتين التجريبيتين.
- تفوق المجموعتين التجريبيتين التي درست مادة أصول تدريس المواد الاجتماعية باستعمال أنموذج جيرلاش.آيلي وأنموذج روبرتس العنقودي على المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها باستعمال الطريقة الاعتيادية(التقليدية) في التحصيل والتفضيل المعرفي.

٤.دراسة العلياوي٢٠١٠:

اجريت هذه الدراسة في العراق، ومت الى تعرّف أثر أنموذج المنحى المنظومي لجيرلاش.آيلي في جودة التحصيل لدى طالبات معهد إعداد المعلمات في مادة التاريخ.

بلغت عينة البحث (٦٠) طالبة، وبواقع (٣٠) طالبة في المجموعة التجريبية و(٣٠) طالبة في المجموعة الضابطة، أجرى الباحث بينهما تكافؤا في متغيرات (الذكاء، والعمر الزمنيّ، والتحصيل الدراسيّ للأبوين، ودرجات مادة التاريخ للعام السابق).

درس الباحث طالبات مجموعتي البحث (٢٠) موضوعا في مدة التجربة التي استمرت عشرة أسابيع، واعتمد أداة موحّدة لقياس جودة التحصيل لدى طالبات مجموعتي البحث، إذ أعدّ اختباراً تحصيلياً لمادة التاريخ الحديث والمعاصر الوطن العربي ، مؤلف من (٥٠) فقرة، وقد تم التحقق من صدقه وثباته.

أسفرت نتائج الدراسة عن تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسنَ على وفق انموذج جيرلاش.آيلي على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسنَ على وفق الطريقة الاعتيادية في جودة التحصيل.

٥.دراسة الحمراني ٢٠١٢

أجريت هذه الدراسة في العراق، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية الأساسية ، ورمت الى معرفة " أثر أنموذج جيرلاش وآيلي في تحصيل قواعد اللغة العربية لدى طلاب الصف الرابع الأدبيّ ".

ولتحقيق ذلك اعتمد الباحث على تصميم تجريبيّ ذي الضبط الجزئي، وهو تصميم المجموعة الضابطة ذات الاختبار ألبعدي فقط .

واختار الباحث عينة بلغت (٧٠) طالباً من طلاب الصف الرابع الأدبيّ في (إعدادية المصطفى للبنين) التابعة إلى المديرية العامة لتربية الرصافة/ الثالثة، وُزعوا عشوائياً على مجموعتين ، بواقع(٣٥) طالباً في المجموعة التجريبية، و(٣٥) طالباً في المجموع الضابطة، درَّس الباحث المجموعة التجريبية بأنموذج جيرلاش وآيلي ،والمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، وكافأ الباحث بين طلاب مجموعتي البحث في خمس متغيرات(العمر الزمني محسوباً بالشهور، والتحصيل الدراسي للآباء وللأمهات، ودرجات امتحان نصف السنة في اللغة العربية، واختبار الذكاء)، وبعد أن حُدِدَتْ المادة العلمية التي ضمت موضوعات من كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسه لطلاب الصف الرابع الأدبي ، ولقياس التحصيل لطلاب مجموعتي البحث في الموضوعات الثمانية، أعدَّ الباحث اختبارا تحصيلياً موضوعياً، يتألف من(٤٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وتثبت من صدقه وثباته ومن القوة التميزية لفقراته ومعامل صعوبتها وفاعلية بدائله الخاطئة ، وباستعمال الاختبار التائي t-test لعينتين مستقلتين في معالجة البيانات، ظهر فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) بين تحصيل طلاب مجموعتي البحث ولصالح المجموعة التجريبية التي دُرِّسَتْ باستعمال أنموذج جيرلاش وآيلي ،وفي ضوء نتيجة البحث:

أوصى الباحث بضرورة اعتماد أنموذج جيرلاش وآيلي في تدريس مادة قواعد اللغة العربية لطلاب الصف الرابع الأدبيّ.

الفصل الثامن

أنموذج كمب ١٩٨٩

توطئة:

يعدَ أنموذج كمب ثمرة جهود لأكثر من عشرين عاما من البحث في عملية التعليم، إذ ركّز كمب في أنموذجه على التتابع والتسلسل المنطقي دون أن يكون هناك ترتيب ثابت للنموذج مما يعطيه مرونة لحذف بعض العناصر أو تعديلها، ومن خصائص هذ الأنموذج النظرة الشاملة التي تأخذ في الحسبان العناصر الرئيسة كلها في عملية التخطيط، ويمكن مواءمة استعمال هذا الانموذج على أي مستوى من مستويات التعليم والتدريس.

يمتاز هذا الأنموذج بالمرونة والشمول وهناك علاقات متبادلة بين عناصره، وفي ما يأتي خطوات الأنموذج:

١ – تحديد احتياجات المتعلم :

وتشمل صياغة الأهداف العامة، والالويات اللازمة لتحقيق الأهداف، ومعوقات تحقيق الأهداف وطرائق التغلب عليها.

٢ – تحليل خصائص المتعلمين :

إنّ معرفة مصمم التدريس لخصائص المتعلمين سوف تجعل المصمم قادرا على تخطيط البرامج التعليمية، واختيار الأسلوب المناسب، والمواد التعليمية المناسبة، واستراتيجيات التدريس، وطرائق التقويم المناسبة.

ويعني تحليل خصائص المتعلمين الوقوف على مدى استعدادهم لتقبل الخبرة موضوع التصميم. ومعرفة ما إذا كانت هناك مواءمة بين خصائص المتعلمين والمواد والأساليب المتبعة في التصميم. وحتى يتمكن المدرس من ذلك لا بدَ من الرجوع الى الاستمارات الخاصة بالطلاب وتوجيه الأسئلة بصيغة غير رسمية أو تطبيق اختبارات معينة (اختبار الذكاء، واختبار المعرفة السابقة) والرجوع الى السجلات السابقة الخاصة بتحصيل الطلبة العلمي.

٣. تحديد الأهداف التعليمية :

تمثل الأهداف التعليمية السلوك المراد تعلمه من المتعلم، بوصف ذلك السلوك الناتج التعليمي المراد بلوغه عند نهاية عملية التعليم، وإنّ تحليل الأهداف التعليمية ينبّه أذهان المربين على ضرورة صياغتها بطريقة سلوكية قابلة للملاحظة والقياس، ليتسنى للمربي أن يحدد السلوك الذي يتوقع من المتعلم إظهاره بعد عملية التعلم، وأن يختار الطريقة التعليمية الفعالة التي تعمل على تنمية هذا السلوك وإظهاره في الوقت المحدد؛ فالهدف التعليمي لا يعدّ هدفا جيدا ما لم يكن هدفا قابلا للملاحظة، والقياس.

وحدد (ميجر) أهمية الأهداف التعليمية وفائدتها بالنقاط الآتية:

أ- مساعدة المعلم على اختيار المادة التعليمية المناسبة، وطرائق تعليمها وتقويمها.

ب- مساعدة المسؤولين على معرفة مدى نجاح عمليتي التعلم والتعليم.

ج- مساعدة المتعلم على تنظيم جهوده ونشاطه لانجاز ما خططته عملية التعلم .

ومن هنا نجد أن هناك علاقة قوية ومتبادلة تربط كلا من الأهداف التعليمية والمحتوى التعليمي وطرائق التعليم، وطرائق التقويم بعضها ببعض.

٤- تحديد محتوى المادة التعليمية التي ترتبط بالأهداف التعليمية:

إنّ تحليل المهمات التعليمية (المحتوى) أسلوب يؤدي عند استعماله مع الأهداف التعليمية الى تحديد المهمات الفرعية المطلوبة من المتعلم لتحقيق الهدف التعليمي، أي لا يستطيع المتعلم أنْ يتعلم المفهوم العام قبل أنْ يتعلم المفهوم الجزئي الأقل عمومية؛ فعملية تحليل المحتوى ما هي في حقيقتها إلّا عملية يتعرف من طريقها واضع المادة التعليمية محتوياتها من ناحية، وخصائص الفرد المتعلم العقلية وقدراته الإدراكية وخبراته السابقة وكيفية تعلمه من ناحية أخرى، بهدف تهيئة الطريقة المثلى له في التعلم وتفسير هذه العملية على أشكال وخرائط توضح كيفية ترتيب هذه العناصر وتسلسلها بحيث تؤدي الى التعلم الهادف الذي يحقق الأهداف المنشودة.

٥- تحديد النشاطات وتصميمها بناء على خلفية الخبرات السابقة للمتعلم:

يتم تحديدها من طريق اختبار المعرفة السابقة. وبمعنى آخر يشير اختبار المعرفة السابقة الى ما سبق أن تعلمه المتعلم، والى قدراته العقلية وتطوره، والى دافعيته، والى بعض المحددات الاجتماعية والثقافية لقدرته على التعلم، أي المهارات المحددة التي يستطيع أن يبرهن على امتلاكها قبل بدء التعليم الفعلي.

٦- تصميم نشاطات التعلم أو التعليم واختيار المصادر أو الوسائل التعليمية:

وهي ضرورية لتوفير الخبرات التعليمية التي ستغني المحتوى المتعلق بكل هدف، ولكي تبلغ الاهداف أعلى مستوى من التحصيل في زمن معقول.

ومن ضمن نشاطات العملية التعليمية ومصادرها تحديد الطريقة التدريسية المناسبة التي تساعد على كيفية استثمار محتوى المادة بشكل يمكن الطلبة من الوصول الى الهدف الذي نرمي إليه في دراسة مادة من المواد، ولتحقيق هذا لا بدّ من وجود وسائل تقنية وتكنولوجية متطورة حديثة ينبغي أن يلم بها في أثناء تدريسه للمادة.

وبما أن الأنموذج واحد من نماذج النظم التي تعرض الطلبة للاختبارات المستمرة عن طريق التغذية الراجعة فضلاً عن تأكيده استعمال الوسيلة التعليمية، فإنّ استعمال الوسائل التعليمية التعلمية في عملية التعليم تفيد المعلم وتساعده على رفع كفايته المهنية بوصفه مخططا ومنفذا ومقوما للتعلم، وتساعده على حسن عرض المادة التعليمية وتقويمها وتمكنه من استثمار الوقت المتاح بشكل أفضل في اثارة الدافعية لدى الطلبة من طريق القيام بالنشاطات التعليمية لحل المشكلات، والقيام باكتشافات لحقائق جديدة تجعل الخبرات التعليمية أكثر فاعلية وأقل احتمالاً للنسيان.

٧- تحديد الخدمات المساندة:

ويقصد بها الإمكانات المادية والملاكات البشرية مثل الميزانية، والإفراد من إداريين وعاملين.

٨- **التقويم :**

لمعرفة مدى الاتفاق ما بين الأداء والأهداف، ومعرفة نقاط القوة والعمل على تعزيزها، ونقاط الضعف والعمل على تلافيها.



أنموج كمب (Kemp) لتصميم التدريس

الجانب التطبيقي

خطة أنموذجية لتدريس الجناس من مادة البلاغة للصف الخامس الأدبي باستعمال أنموذج كمب

الصف والشعبة:الخامس الأدبي　　　　الموضوع:الجناس

اليوم والتاريخ :　　　　المادة:البلاغة والتطبيق

أولا: الأهداف العامة:

١- تمكين المتعلمين من استعمال اللغة في نقل أفكارهم الى غيرهم بطريقة تيسر عليهم الإدراك والتمثيل.

٢- تنمية قدرات المتعلمين على فهم الأفكار التي اشتملت عليها الآثار الأدبية وتذوق ما فيها من جمال.

٣- زيادة استمتاع المتعلمين بألوان الأدب المختلفة من خلال النصوص الأدبية وتقدير الصور الأدبية فيها ونقدها.

ثانيا: الأهداف السلوكية:

جعل الطالبة قادرة على أن :

١. تتعرف الجناس بوصفه لونا من ألوان البديع.
٢. توازن بين الجناس التام والجناس غير التام .
٣. تصوغ تعريفا لمفهوم الجناس بأسلوبها الخاص.
٤. تميز الجناس من غيره من المحسنات البديعية.
٥. تحدد الخصائص المميزة للجناس.
٦. تعطي امثلة جديدة للجناس.
٧. تستعمل الجناس في تعبيرها الشفهي والكتابي استعمالا صحيحا.
٨. تبين وجهة نظرها النقدية إزاء القيمة الجمالية للجناس.

ثالثا : الوسائل التعليمية :

١- كتاب البلاغة والتطبيق للصف الخامس الأدبي.

٢- السبورة وحسن استعمالها .

٣- الطباشير الملون والاعتيادي .

رابعا: خصائص المتعلمين :

لكي نضمن نجاح المتعلم في دراسته لبرنامج تعليمي معين ينبغي أنْ نتعرف الخصائص والقدرات الخاصة به، وذلك من خلال معرفة العوامل الأكاديمية التي تشمل: عدد الطلبة، والخلفية الثقافية للطلبة، والاستعداد، ومستوى الذكاء، والتحصيل السابق في المادة المراد تدريسها. والعوامل الاجتماعية التي تشمل: العمر ، والنضج، والظروف البيئية، والأوضاع الاجتماعية. وذلك لمساعدة الطالب في مواصلته للتعلم.

خامسا: الاختبار القبلي (المعرفة السابقة):

يجري المدرس الاختبار القبلي للطالبات في بداية التجربة، وذلك لتحديد خبراتهنّ السابقة ومستواهنّ المعرفي الحالي في الموضوعات التي سوف يتم تناولها، وكذلك الوقوف على نقاط الضعف وتأكيدها في أثناء الدرس.

سادسا: سير الدرس :

١- التمهيد : (٥ دقائق)

المدرس : في الدرس السابق تناولنا نوعا من المحسنات البديعية هو؟

طالبة : السجع : وهو توافق الفواصل في الحرف الأخير منها.

المدرس : وما الفاصلة؟

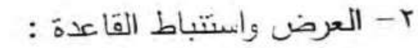
طالبة : هي اللفظة الأخيرة من الفقرة .

المدرس : مثال ذلك؟

طالبة : إذا رغبت في المكارم فاجتنب المحارم

وهنا السجع حرف الميم في المكارم و المحارم.

المدرس : درسنا لهذا اليوم لون أخر من ألوان البديع الجميلة سنتعرف عليه من طريق الأمثلة المعروضة أمامكم والمكتوبة على السبورة .

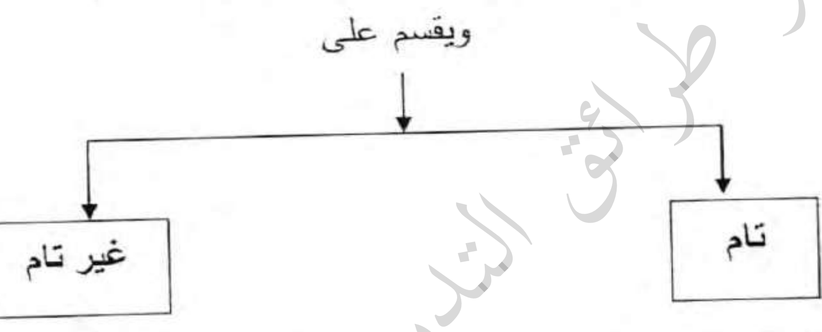


٢- العرض واستنباط القاعدة : (٢٠-٢٥ دقيقة)

الجناس

تماثل الألفاظ في النطق واختلافها في المعنى

ويقسم على



تام

تماثل الألفاظ في عدد الحروف ونوعها وترتيبها وشكلها أو حركاتها

- قال تعالى:" ويوم تقوم الساعة يقسم المجرمون ما لبثوا غير ساعة"
- قال البارودي

تحملت خوف المن كل رزية
وحمل رزايا الدهر أحلى من المنّ

- قال الشاعر

كالغيث في إروائه وروائه
والليث في وثباته وثباته

غير تام

تماثلها في ثلاثة من الأركان الأربعة

- قال تعالى :" وجئتك من سبأ بنبأ يقين"
- قال تعالى :"وجوه يومئذ ناضرة إلى ربها ناظرة"
- قال تعالى :" والتفت الساق بالساق إلى ربك يومئذ المساق"
- قال الشاعر :

من بحر جودك اغترف
وبفضل علمك اعترف

- قال رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم) : (اللهم كما حسنت خَلقي فحسن خُلقي)

المدرس : في قوله تعالى:((وَيَوْمَ تَقُومُ السَّاعَةُ يُقْسِمُ الْمُجْرِمُونَ مَا لَبِثُوا غَيْرَ سَاعَةٍ)) ما معنى قيام الساعة؟

طالبة : يعني ذلك يوم القيامة، يوم يحشر الناس للحساب.

المدرس : وما معنى يقسم المجرمون ما لبثوا غير ساعة؟

طالبة : إنَّ هول يوم القيامة يصوّر للمجرمين بأنَّ مدة حياتهم ومماتهم لم تستغرق سوى ساعة من الزمن.

المدرس : اذن هناك اختلاف بين الساعة الأولى والساعة الثانية في المعنى، من تدلني بماذا تشابهتا؟

طالبة : في أربع نقاط هي عدد الحروف، ونوعها، وترتيبها، وشكلها أو حركتها.

المدرس : هذا ما نطلق عليه الجناس الذي تشابه فيه اللفظ واختلف المعنى ويسمى؟

طالبة : جناس تام .

المدرس : من يعرف الجناس ؟

طالبة : هو تماثل الألفاظ في النطق واختلافها في المعنى ويسمى تاما إذا توافرت الشروط الآتية بين الألفاظ: عدد الحروف ونوعها وترتيبها وشكلها أو رسمها.

- تسجل الطالبات التعريف في دفاترهنَّ بعد أن يسجله المدرس بأعلى السبورة وبخط واضح ولون مغاير لما موجود على السبورة.
- تُعالج بقية الأمثلة بالأسلوب نفسه، وقبل كتابة التعريف، أي بعد التأكد من ان أكثر الطالبات قد توصلن الى التعميم المطلوب.
- تتدبر الطالبات أمثلة المجموعة الثانية (الجناس غير التام).

المدرس : الآية الكريمة ((وجئتك من سبا بنبأ يقين)) من تستخرج الجناس هنا؟

طالبة : سبأ ونبأ اختلفتا في الحرف الاول السين والنون.

المدرس : وفي الاية الكريمة ((وجوه يومئذ ناضرة الى ربها ناظرة)).

طالبة : ناضرة وناظرة هنا الضاد في ناضرة والظاء في ناظرة هنا اختلاف نوع الحرف.

وهكذا تُعالج بقية الأمثلة لتتعرف الطالبات الركن غير المطابق للجناس التام.

وبعد إن يتأكد المدرس من توصل أكثر الطالبات إلى التعميم المطلوب: هو تماثل الألفاظ في النطق واختلافها في المعنى ولكن توافر ثلاثة أركان من الأركان الأربعة جعل الجناس غير تام– ناقصا– بعدها يسجل المدرس التعريف في اعلى السبورة وبخط واضح ولون مغاير لما موجود على السبورة لتسجله الطالبات في دفاترهن.

سابعا: التقويم:

عرض أمثلة متنوعة على السبورة، وممثلة لكل نوع من انواع، وتبدأ الطالبات بحلها والتمثيل لها من ادبياتهن.

ثامناً: مصادر :

– علي الجارم، ومصطفى امين. البلاغة الواضحة البيان والمعاني والبديع للمدارس الثانوية، الطبعة السابعة، دار المعارف، مصر، د.ت.

– ابو هلال العسكري. الصناعتين، تحقيق: علي محمد البجاوي ومحمد ابو الفضل، الطبعة الثانية، مطبعة السعادة، القاهرة، ١٩٥٢.

الواجب البيتي : (٥ دقائق)

حل التمرينات ص٢٠ في الكتاب المقرر .

درس أنموذج لتدريس مادة التاريخ العربي الإسلامي على وفق أنموذج كمب

قسم التاريخ — المادة: عصر الرسالة

الزمن (٤٠ دقيقة) — الموضوع: غزوة بدر الكبرى

أولا: الهدف العام :

تعريف الطلبة بغزوة بدر ، ودور الرسول الكريم محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) فيها.

ثانياً : الأهداف السلوكية :

جعل الطالب قادراً على ان :

١- يعرف غزوة بدر .

٢- يحدد السنة التي وقعت فيها غزوة بدر الكبرى.

٣- يوازن بين إمكانيات كل من جيش المسلمين وجيش المشركين في غزوة بدر .

٤- يعلل لماذا سميت بغزوة الفرقان.

٥- يلخص الخطة العسكرية التي وضعها الرسول محمد (صلى الله عليه وآله وسلم).

٦- يذكر الأسباب القريبة والبعيدة لغزوة بدر الكبرى.

٧- يذكر أسباب انتصار المسلمين في غزوة بدر.

٨- يؤشر على الخريطة غزوة بدر الكبرى.

٩- يستنتج الدروس والعبر التي أفاد منها المسلمون من نزول سورة (الانفال) في معاملة الأسرى وتقسيم الغنائم.

ثالثا: الوسائل التعليمية:

- السبورة والطباشير لتدوين نقاط الدرس الرئيسة .
- خريطة شبه الجزيرة العربية لتوضيح موقع غزوة بدر .

رابعا: خصائص المتعلمين :

لكي نضمن نجاح المتعلم في دراسته لبرنامج تعليمي معين ينبغي أنْ نتعرف الخصائص والقدرات الخاصة به، من طريق معرفة العوامل الأكاديمية التي تشمل: عدد الطلبة، والخلفية الثقافية للطلبة، والاستعداد، ومستوى الذكاء، والتحصيل السابق في المادة المراد تدريسها. والعوامل الاجتماعية التي تشمل: العمر، والنضج، والظروف البيئية، والأوضاع الاجتماعية. وذلك لمساعدة الطالب في مواصلته للتعلم.

خامسا: الاختبار القبلي (المعرفة السابقة) :

يُطبق الاختبار القبلي على الطلبة في بداية التجربة، لتحديد خبرات المتعلمين السابقة ومستواهم المعرفي الحالي في الموضوعات التي سيتم تناولها، وكذلك الوقوف على نقاط الضعف وتأكيدها في أثناء الدرس.

سادسا: سير الدرس:

أ- المقدمة :

تطرقنا في الدرس السابق الى التنظيمات المهمة التي أجراها الرسول الكريم محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) في المدينة المنورة، إذ وُحِّدت صفوف الأوس والخزرج تحت قيادة الرسول محمد (صلى الله عليه وآله وسلم)، وإزالة الخلاف بينهما، واحلال الوحدة الدينية بدلا من الوحدة القبلية، وجعل العبادة لله وحده. واليوم موضوع درسنا غزوة بدر الكبرى، وهي أول غزوة خاضها المسلمون بقيادة الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) ضد المشركين.

ب- طريقة التدريس : سيتم استعمال طريقة الاستجواب:

بعد تهيئة أذهان الطلبة للدرس يوجه المدرس من عددا الأسئلة، ويتلقى الأجوبة عنها من الطلبة، مع تقديم التعزيز المناسب لكل إجابة من الأسئلة المطروحة التي تتضمن المحاور الرئيسة للدرس.

المدرس : في أي سنة وقعت غزوة بدر الكبرى؟

الطالبة : في السنة الثانية للهجرة.

المدرس : ما سبب غزوة بدر؟

الطالب : السبب هو خروج المسلمين لاعتراض قافلة قريش التجارية العائدة من بلاد الشام بقيادة ابي سفيان.

المدرس : كم كان عدد جيش المسلمين الذين خرجوا لاعتراض قافلة قريش؟

الطالبة : كان عدد جيش المسلمين ٣١٤ رجلا من المهاجرين والانصار.

المدرس : ماذا فعل ابو سفيان بعد أن علم بخروج المسلمين لاعتراض قافلته؟

الطالبة : ارسل ضمضم بن عمرو الغفاري الى مكة يستنفر قريشا بالخروج لنجدته.

المدرس : وكم كان عدد الجيش الذي خرج لنجدة ابي سفيان؟

الطالب : كان عددهم ٩٥٠ رجلا.

المدرس : وما الخطة التي وضعها الرسول محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) في هذه الغزوة؟

الطالبة : نظم قواته صفوفا، وطلب منهم الثبات وعدم اتباع طريقة الكر والفر القديمة.

المدرس : هل كان القتال بين قوتين متكافئتين؟

الطالب : كلا؛ فجيش المشركين يفوق جيش المسلمين من حيث العدة والعدد.

المدرس : ومن هو الجيش الذي انتصر في هذه الغزوة؟

الطالب : جيش المسلمين.

المدرس : اذكر ابرز الأسباب التي ساعدت على انتصار المسلمين.

الطالبة : عون الله تعالى ، وقيادة الرسول محمد (صلى الله عليه وآله وسلم)، وقوة إيمان المسلمين وتفانيهم في الدفاع عن عقيدتهم.

المدرس : ما أهمية غزوة بدر في نفوس المسلمين بعد النصر؟

الطالب : عززت الثقة بأنفسهم بعد ثقتهم بالله، ووعده لنبيه بالنصر المبين.

المدرس : ما موقف الرسول محمد(صلى الله عليه وآله وسلم) من اليهود والمنافقين في المدينة بعد هذا النصر؟

الطالبة : كان موقفاً حازماً لتطهير المدينة منهم لتكون قاعدة آمنة من الاخطار الداخلية.

المدرس : بماذا أمر الله تعالى الرسول محمد(صلى الله عليه وآله وسلم) في معاملة الأسرى؟

الطالبة : أمره بان يتلطف بمعاملة أسراه.

المدرس : ما الشرط الذي اشترطه الرسول محمد(صلى الله عليه وآله وسلم)مقابل إطلاق سراح الأسرى الفقراء؟

الطالب : أن يعلم كل منهم عشرة من صبيان المدينة القراءة والكتابة.

المدرس : لماذا سميت غزوة بدر بـ "الفرقان"؟

الطالب : لأنّها فرّقت بين الحق والباطل.

بعدها يذكر المدرس ملخصا سريعا لما تم شرحه في الدرس مع الإشادة بعظمة الخالق سبحانه وتعالى الذي نصر المسلمين، وهم الفئة القليلة على المشركين وهم الفئة الكبيرة، وكذلك الإشادة بدور الرسول محمد (صلى الله عليه وآله وسلم)في إدارة هذه الغزوة بنجاح.

سابعا: التقويم :

للوقوف على مدى استيعاب الطلبة لمحتوى الدرس، والتثبت من مدى تحققي الأهداف السابقة يوجه المدرس بعد الانتهاء من الدرس الى الطلبة بعض الاسئلة:

س : اذكر الأسباب البعيدة والقريبة لغزوة بدر الكبرى.

س : ما الأثر الذي تركته هذه الغزوة في شبه الجزيرة العربية؟

س : ما النظام الجديد الذي استعمله الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) في القتال ضد المشركين؟

ثم تعيين موضوع الدرس القادم للطلبة وهو (غزوة أحد).

ثامناً: المصادر :

١- تاريخ العرب في الجاهلية وعصر الدعوة الإسلامية، رشيد الجميلي.

٢- محاضرات في تاريخ العرب، د.صالح العلي.

٣- الأمة والدولة في سياسة النبي (صلى الله عليه وآله وسلم) والخلفاء الراشدين، د.نزار عبد اللطيف الحديثي.

دراسات تناولت أنموذج كمب

١. دراسة العيساوي ٢٠٠٠ :

أجريت هذه الدراسة في العراق، ورمت الى بناء برنامج تعليمي على وفق أنموذج (Kemp) لتصميم ملصقات إرشادية لحماية البيئة من مخاطر التلوث في مادة تقنيات وطرائق التدريس، وتعرف اثر تطبيق البرنامج التعليمي ببعديه (المعرفي والمهاري) على عينة من طلبة قسم التربية الفنية/ كلية الفنون الجميلة- جامعة بغداد.

بلغت عينة البحث (٢٤) طالبا وطالبة بواقع (٤) ذكور و(٢٠) إناث، وزعوا بين مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد تم مكافأة المجموعتين من ناحية الجنس، والعمر، والخلفية العلمية في تصميم ملصقات الإرشادية، وهذا تم من طريق الاختبار التحصيلي القبلي (معرفي. مهاري).

وأعدّت الباحثة البرنامج على وفق خطوات كمب (Kemp)، ويشمل وحدتين الأولى تشمل درسين والثانية تشمل أربعة دروس، وقد حصل البرنامج على صلاحيته للتدريس بعد تعديل واعادة صياغة بعض الفقرات من الخبراء، واستغرق تطبيقه مدة شهر واحد.

وأعدّت الباحثة اختبارا تحصيليا (معرفي. مهاري) وقد تم التحقق من صدقة بعرضه على مجموعة من الخبراء واستخرج ثباته، طبق الاختبار قبل الشروع بالتجربة وبعد الانتهاء منها بيومين.

واشارت نتائج الدراسة التي تقدم مستوى تحصيل المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي موازنة بتحصيل المجموعة الضابطة.

٢- دراسة العنبكي ٢٠٠٥ :

هدف البحث الى معرفة فاعلية أنموذج كمب في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مادة العلوم العامة.

بلغ عدد أفراد عينه البحث (٧٠) طالبة موزعة على مجموعتين بالتساوي، كوفئ بينهما في المتغيرات (اختبار الذكاء ، والعمر الزمني، ودرجات الطالبات في مادة العلوم العامة للعام السابق)، ومن متطلبات البحث اجري اختبار للمجموعة التجريبية في بداية التجربة ويمثل المعرفة المسبقة فضلا عن تحديده خصائص المتعلمين ومعرفة نقاط الضعف.

طبقت التجربة بواقع (٣٦) حصة دراسية واعدت ثلاثة اختبارات تكوينية حيث تظهر مدى تحقيق الأهداف التعليمية وتكون نتائجها دليلا لأجراء التغذية الراجعة . ويكون تطبيقها في نهاية كل منظومة دراسية .

أما الاختبار التحصيلي (البعدي) فتألف من (٤٠) فقرة اختباريه من نوع الاختيار من متعدد وتحقق الباحث من صدقه وثباته والقوة التميزية ومعامل الصعوبة.

حللت النتائج، فتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، لمصلحة طالبات المجموعة التجريبية.

٣.دراسة الحسيناوي٢٠٠٥

اجريت هذه الدراسة في العراق ، واستهدفت معرفة تأثير أنموذج كمب في جودة التحصيل لدى طلبة المرحلة الأولى – قسم التاريخ / كلية التربية الأساسية في مادة التاريخ الإسلامي.

بلغت عينة البحث (٤٢) طالبا وطالبة ، وزعوا بين المجموعة التجريبية التي درست على وفق أنموذج كمب البالغ عددها (٢١) طالبا وطالبة، والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية والبالغ عددها (٢١) طالبا وطالبة.

وكافأ الباحث بين مجموعتي البحث في متغيرات (العمر الزمني، والتحصيل الدراسي للوالدين، والتحصيل السابق في مادة التاريخ، ومستوى الذكاء، والمعرفة السابقة في المادة العلمية).

أعدَ الباحث اختبارا تحصيلياً مكونا من (٥٠) فقرة اختبارية اشتمل على (٣٥) فقرة، استخرج صدقه وثباته.

ولتحليل النتائج إحصائيا استعمل الباحث اختبار (t-test) وتبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين تحصيل درجات طلبة المجوعتين لمصلحة طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا باستعمال أنموذج كمب عند مستوى(٠,٠٥).

الفصل التاسع

نماذج في منحى النظم

١.أنموذج هندرسون – لاينر (Henderson, and Lanier):

يضم هذا الأنموذج ثلاثة عناصر اساسية، هي:

اولا: عوامل التدريس، وهي:

١. الطالب .

٢. الأقران .

٣. المعلم .

٤. البيئة الدراسية .

٥. الوقت .

٦. المواد والوسائل .

٧. المنهج .

ثانيا: معالجة عوامل التدريس:

وهي المعارف النظرية والبشرية الجسمية والعاطفية والإدراكية والاجتماعية ثم النباتية والحيوانية والموجودات الأخرى بالمعارف العملية كمعالجة حلّ المشكلة ومهاراتها.

ثالثا: نهايات التدريس، وهي أهداف التعلم:

١. المعرفية .

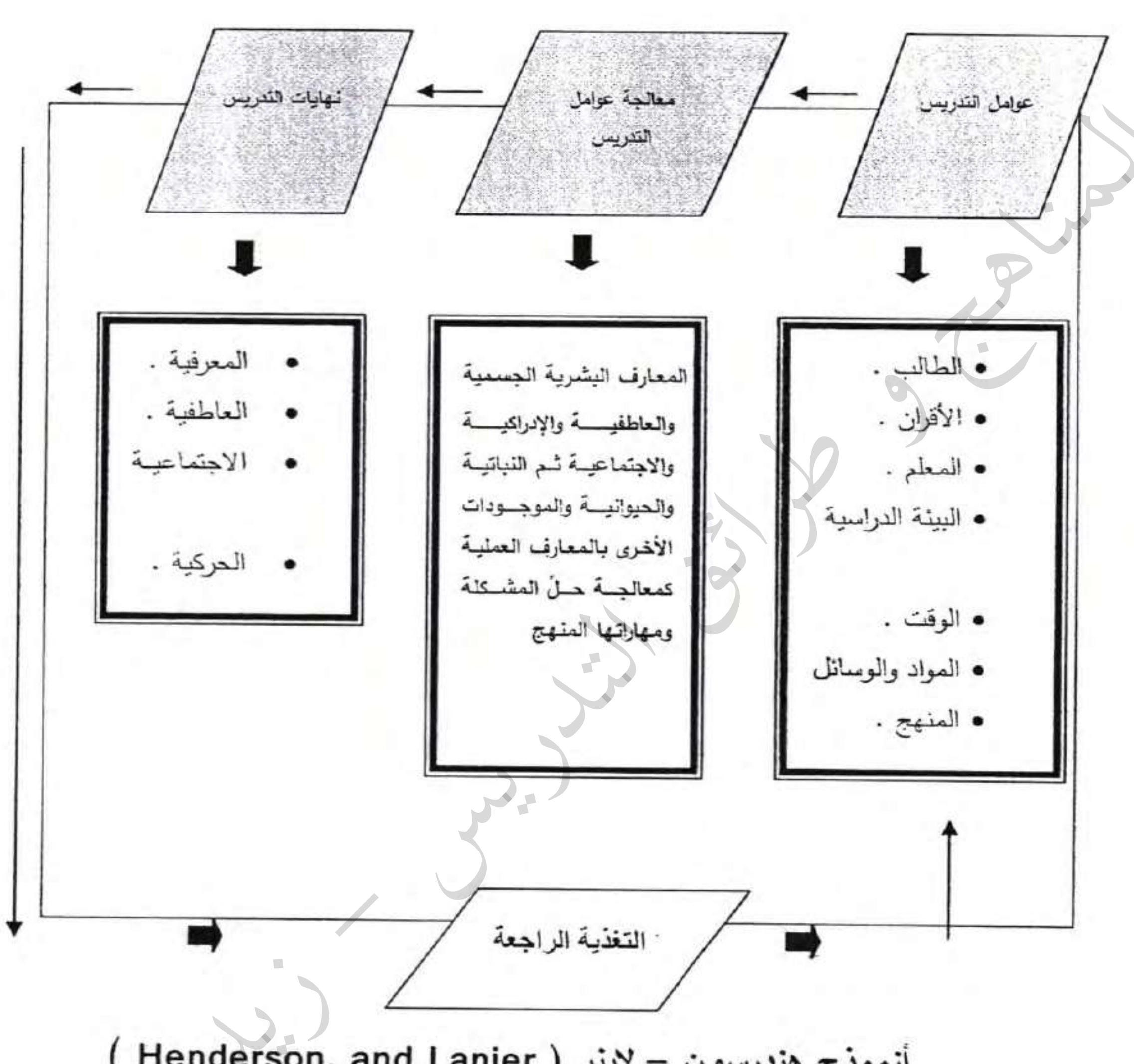
٢. العاطفية .

٣. الاجتماعية .

٤. الحركية .

هذا كله مع وجود التغذية الراجعة.

ويمكن تعرّف الأنموذج ومكّوناته من الشكل الاتي:



أنموذج هندرسون – لاينر (Henderson, and Lanier)

٢.أنموذج ديفز (Davis) للتصميم التدريسي:

يحدد نظام ديفز ثلاثة مجالات هي: (المدخلات، والعمليات، والمخرجات)، وهي على النحو الآتي:

١. مدخلات تحليل النظام، وتضم:

- تحديد وصياغة الأهداف والنواتج التعليمية.
- الوسائل المتوافرة والإمكانيات التربوية في النظام.

٢.عمليات تنفيذ النظام وتصميمه، وتضم:

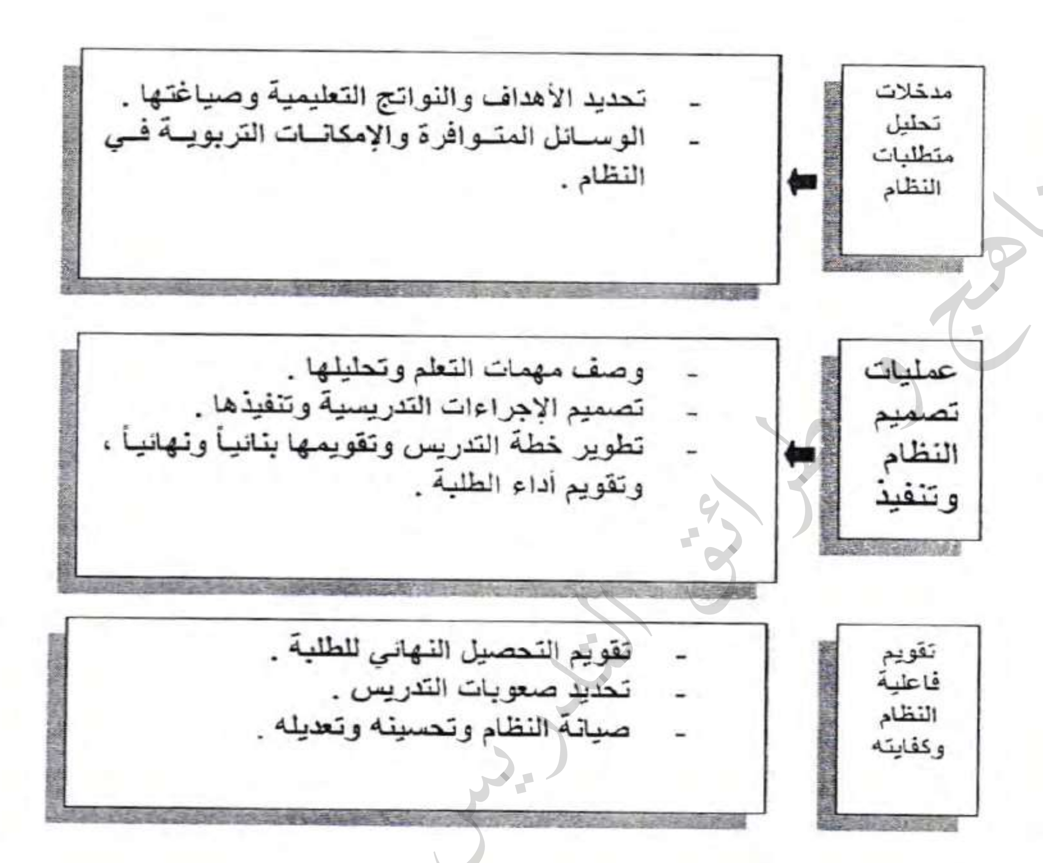
- وصف مهمات التعلم وتحليلها.
- تصميم الإجراءات التدريسية وتنفيذها.

تطوير خطة التدريس وتقويمها تقويما بنائيا ونهائيا وتقويم أداء الطلبة.

٣.المخرجات: وهي تقويم فاعلية النظام وكفايته وتحسنه، وتضم:

- تقويم التحصيل النهائي للطلبة .
- تحديد صعوبات التدريس .
- تحسين وتعديل النظام .

ويمكن تعرّف الأنموذج ومكّوناته من الشكل الآتي:



أنموذج ديفز (Davis) للتصميم التدريسي

٣.أنموذج هاميروس Hamerous:

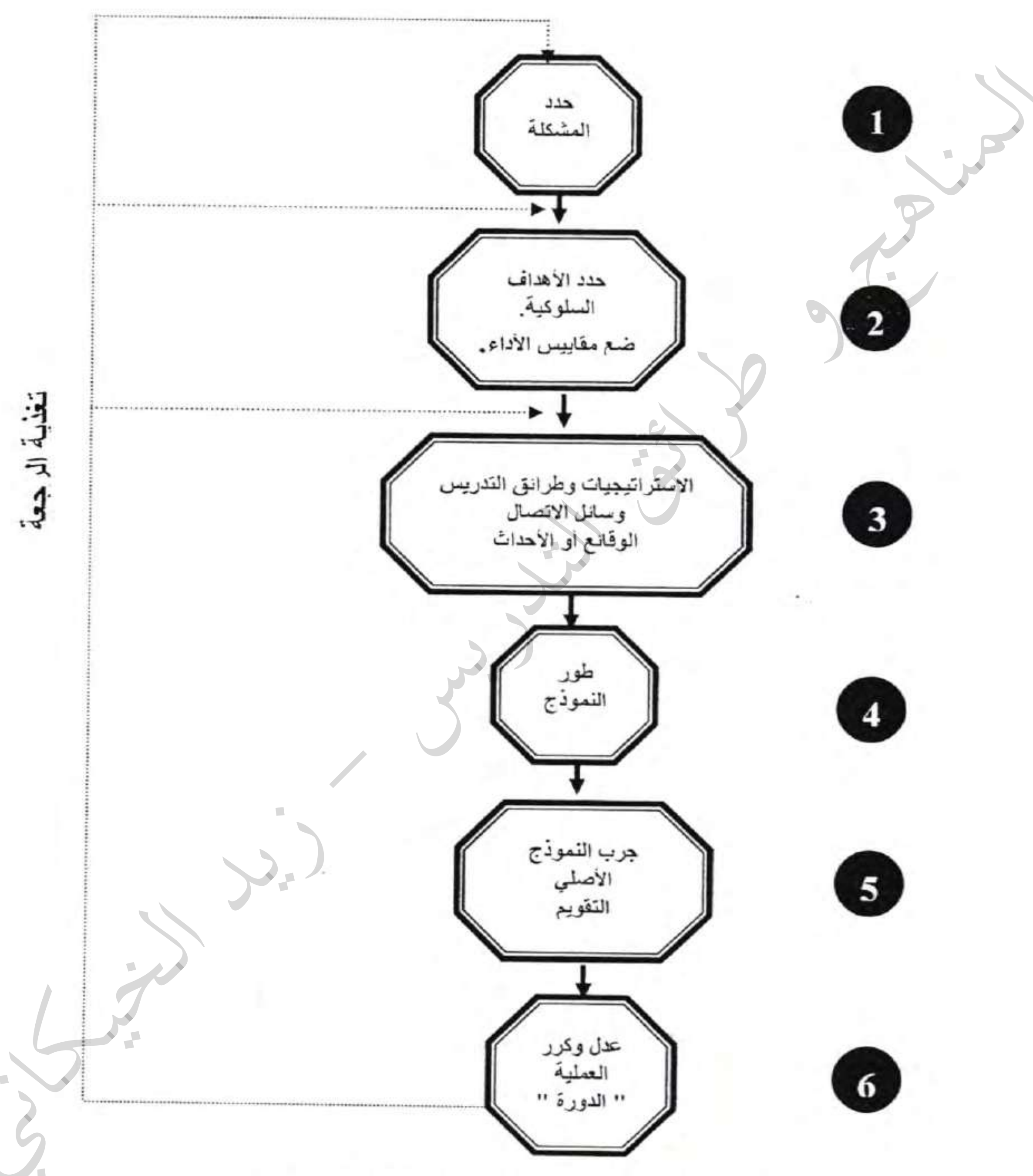
يتكون أنموذج هاميروس لتطوير الأنظمة التعليمية من ثلاث مراحل هي:

١. مرحلة التعريف بالتصميم.
٢. مرحلة التحليل.
٣. مرحلة تطوير النظم.

وتم تقسيم المراحل السابقة على خطوات سُمّيت بالانموذج المكبر Maxi Model، ثم أُختصرت إلى ست خطوات سُمّيت بالانموذج المصغر Mini Model، وهذا الانموذج المصغر يمكن تطبيقه من مصمم البرنامج بالإمكانات الفردية، ويتضمن الخطوات الآتية:

١. تحديد الإشكالية.
٢. تحديد الأهداف السلوكية مع وضع مقاييس الأداء الخاصة بها.
٣. وضع الاستراتيجيات والمصادر التعليمية والوقائع والأحداث.
٤. تطوير الانموذج المقترح.
٥. تعديل الإجراءات وإعادة الخطوات.

ويلاحظ أنّ التغذية الراجعة تربط بين هذه الخطوات جميعها، والشكل الآتي يوضح نموذج هاميروس المصغر لتطوير الأنظمة التعليمية.



نموذج هاميروس المصغر لتطوير الأنظمة التعليمية

٤. نموذج ميريل Merrill:

يتكون تصميم ميريل من عدة خطوات، هي:

١. تعلم المصطلحات الرئيسية التي يتناولها البرنامج من خلال المحتوى التعليمي المقدم.

٢. تحديد الاحتياجات والمتطلبات الدراسية للتعرف على مدى أهمية المحتوى التعليمي.

٣. تحليل المحتوى العلمي للبرنامج الذي سيتلقاه المتعلمون.

٤. تحديد المفاهيم من خلال تحديد المواقف وتعريف رموزها وكتابتها وتحديد دلالتها.

٥. تطوير أشكال العرض والتقويم للمحتوى التعليمي عن طريق بناء أمثلة توضح التفكير التباعدي.

٦. تقويم وتغذية الحالات الصعبة.

٧. إعداد اختبار التصنيف.

٨. تصميم التوجيهات الخاصة بالمتعلم من خلال إمداده بالمساعدة اللازمة.

٩. تصميم الاستراتيجيات التعليمية المتتابعة التي يمكن استعمالها في البرنامج .

١٠. تقويم مصادر التعلم والمواد المستخدمة في التصميم التعليمي.

ويوضح الشكل الآتي الخطوات السابقة:

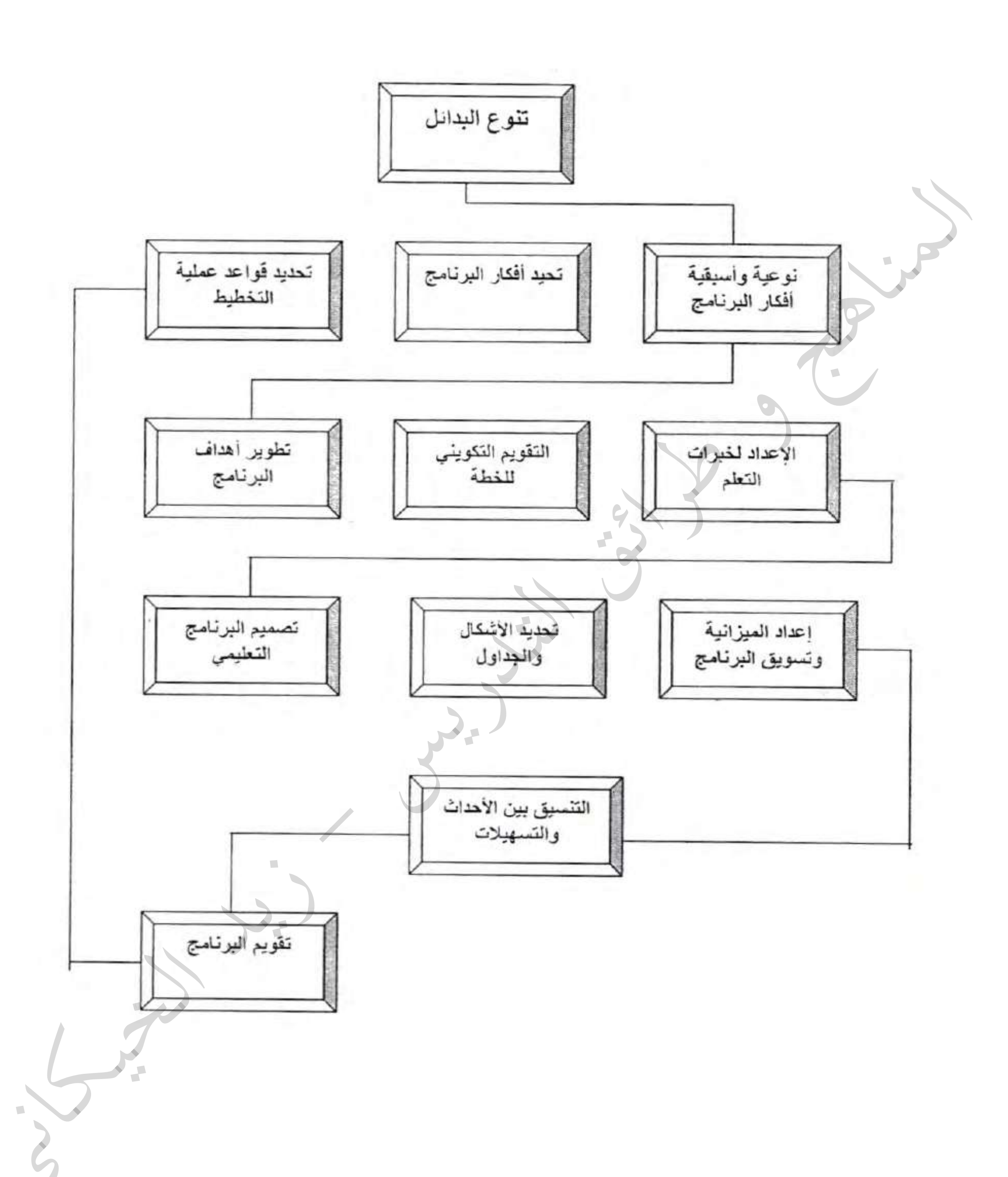


انموذج ميريل للتصميم التعليمي

٥.أنموذج كافاريل Caffarella:

يعتمد نموذج كافاريل على تعدد البدائل التعليمية المتاحة وتنوعها، لتقديم الخبرات للمتعلمين من طريق كم الأفكار المتناولة وكيفها، وأسبقية ترتيب عرضها بناءا على عدة عوامل منها السلوك المدخلي، وطبيعة المحتوى المقدم، ونواتج التعلم المرجوة.

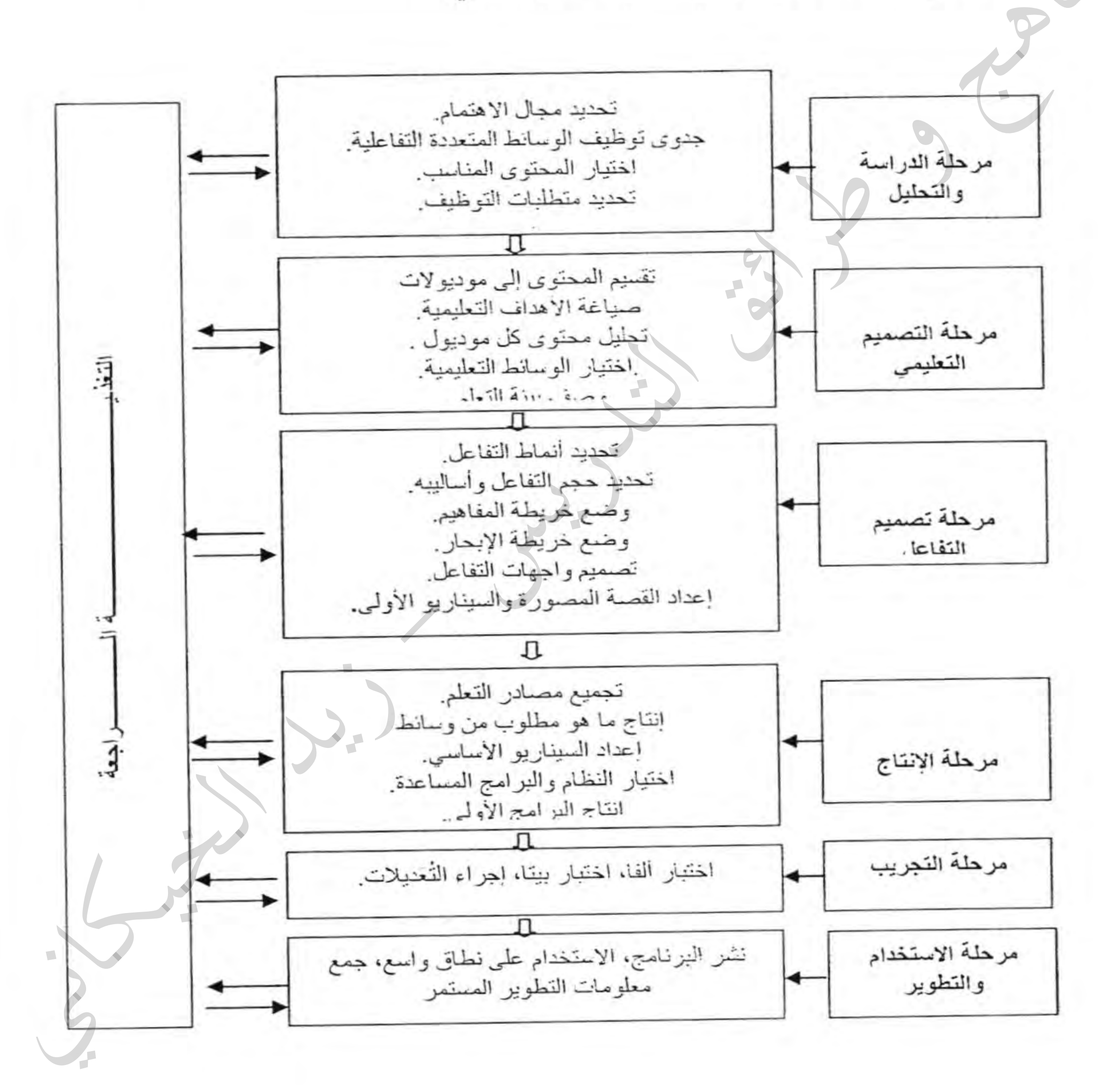
وفي ضوء هذا تُحدد الأفكار الأساسية للبرنامج، والقواعد الرئيسة لعملية التخطيط التعليمي، وتقديم خبرات التعلم التي تتناسب وطبيعة المحتوى وخصائص المتعلمين، والخلفية المعرفية لديهم، وتحديد الأشكال والجداول، واحتياجات كل من المعلم والمتعلم ومصادر التعلم، والإمكانات المادية والبشرية المتاحة لتصميم البرنامج. وكذلك تحديد مقاييس الأداء القبلية والتتابعيه والنهائية، ويلي ذلك إعداد الميزانية ثم البحث عن طرائق تسويقه من طريق التنسيق بين الأحداث والتسهيلات، وأخيرا تقييم مدى فعاليته وكفايته التعليمية، ويوضح الشكل الآتي هذا الانموذج.



تنوع البدائل
نوعية وأسبقية أفكار البرنامج
تحيد أفكار البرنامج
تحديد قواعد عملية التخطيط
الإعداد لخبرات التعلم
التقويم التكويني للخطة
تطوير أهداف البرنامج
إعداد الميزانية وتسويق البرنامج
تحديد الأشكال والجداول
تصميم البرنامج التعليمي
التنسيق بين الأحداث والتسهيلات
تقويم البرنامج

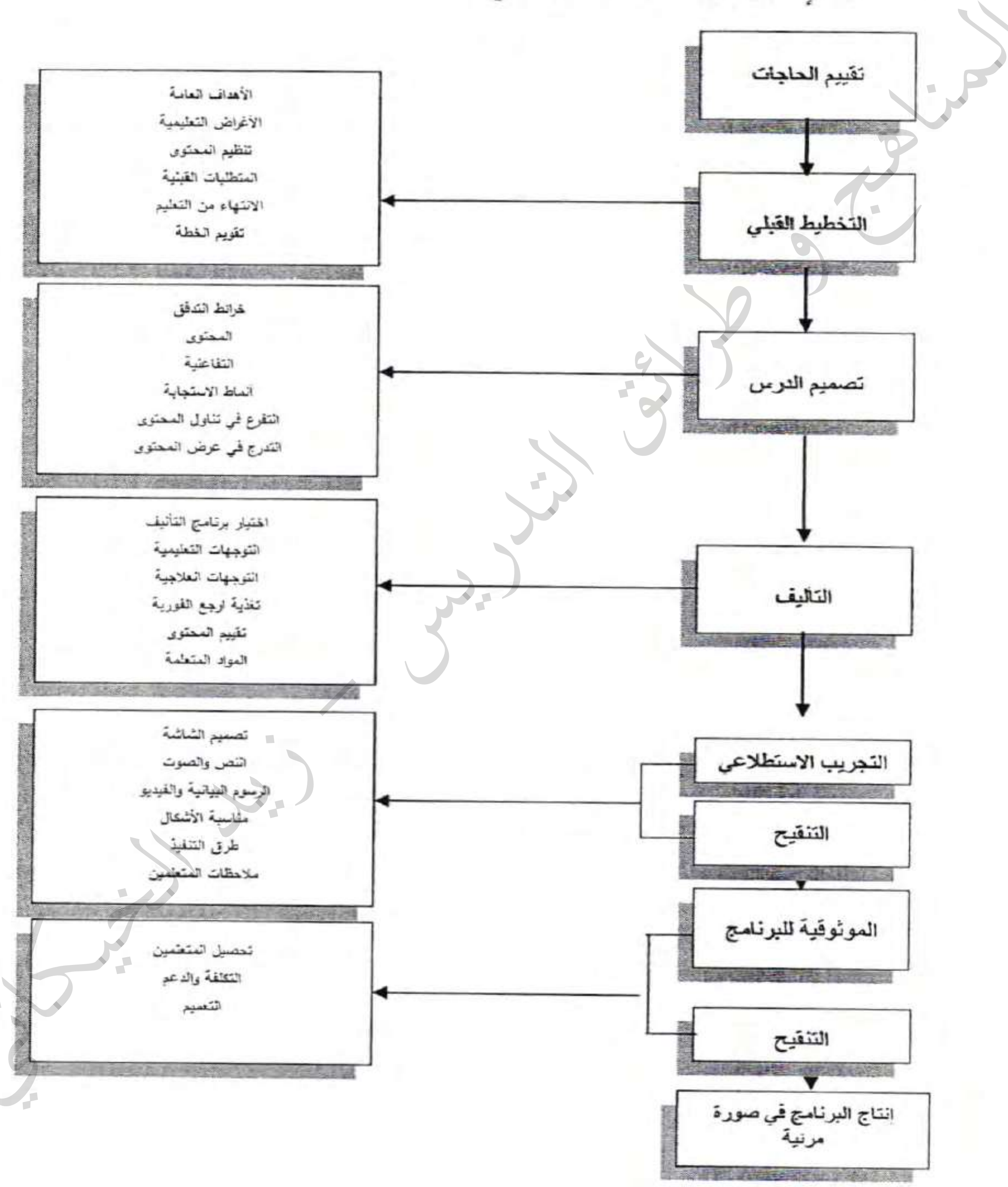
٦.انموذج عبد المنعم:

قدم علي محمد عبد المنعم نموذجا لتصميم برامج الوسائط المتعددة التفاعلية وإنتاجها، يعرض فيها وصفا تفصيليا لمجموعة من المراحل التي يشملها تصميم برامج الوسائط المتعددة التفاعلية وإنتاجها، ويتكون هذا الانموذج من ست مراحل يوضحها الشكل الآتي:



٧. أنموذج أمين:

قدمت زينب محمد أمين أنموذجاً لتصميم برمجيات الوسائط المتعددة التفاعلية وإنتاجها يوضحها الشكل الآتي:



المصادر

العربية والأجنبية

أولاً: المصادر العربية:

*** القرآن الكريم.**

١. ابن منظور ، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (١٩٨١): **لسان العرب** ، ج٣ ، تصحيح محمد أمين عبد الوهاب ، ومحمد الصادق العبيدي ، دار إحياء التراث العربي مؤسسة التاريخ العربي ، بيروت ، لبنان.

٢. أبو جابر ، ماجد عبد الكريم ، وعمر موسى سرحان (٢٠٠٦): **تكنولوجيا التعليم المبادئ** والمفاهيم، دار زيد للنشر والتوزيع، عمان.

٣. البصري ، حميد مهدي (٢٠٠٧) : **اثر استعمال خطة كلير في التفضيل المعرفي لدر طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في مادة التاريخ** ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية / ابن رشد، جامعة بغداد .

٤. الجبان ، رياض عارف (١٩٩٧) : إعداد المعلم وفق مدخل النظم ، **مجلة التربية** ، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم ، العدد(١٢٠) ، قطر ، ص ١٠٩ .

٥. الحيلة، محمد محمود (١٩٩٣): **أثر نظام التعليم الشخصي في تحصيل طلاب الصف العاشر في مادة الجغرافية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.

٦. الحمراني ، حيد خلف(٢٠١٢) **أثر أنموذج جيرلاش- وآيلي في تحصيلِ قواعد اللغة العربية لدى طلاب الصفِ الرابعِ الأدبيّ**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المستنصرية، كلية التربية الاساسية.

٧. جريّ ، خضير عباس (٢٠٠٩): **اثر انموذجي المنحى المنظومي لـ(جيرلاش.آيلي) والعنقودي لـ(روبرتس) في التحصيل والتفضيل المعرفي لدى طالبات معاهد اعداد المعلمات في مادة اصول تدريس**

المواد الاجتماعية ،أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية (ابن رشد) جامعة بغداد.

٨. ــــــــــــ (٢٠١٠): **التقنيات التربوية (تطورها. تصنيفها.أنواعها. اتجاهاتها**. مكتبة كلية التربية الأساسية ، بغداد.

٩. حسب الله ، محمد عبد الحليم (٢٠٠١) : **استعمال التدريس المنظومي العلاجي في تدريس بعض المفاهيم الرياضية بالمرحلة الإعدادية** ، كلية التربية (دمياط) ، جامعة المنصورة ، بحث منشور في الانترنيت .

١٠.الحموز، محمد عواد (٢٠٠٤): **تصميم التدريس** ، دار وائل للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

١١.زاير، سعد علي (٢٠١١): **نصائح عملية تعليمية للمدرسين والمدرسات**، مؤسسة مصر مرتضى – الدار العالمية، بغداد– بيروت.

١٢.ــــــــــــ، وايمان اسماعيل عايز(٢٠١١): مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، مؤسسة مصر مرتضى – الدار العالمية، بغداد– بيروت.

١٣.الزهيري ، جميلة كاظم (٢٠٠٦): **أثر أنموذج جيرلاك وإيلي في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي في مادة الكيمياء وتفكيرهن العلمي** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الأساسية / جامعة ديالى .

١٤.زيتون ، عايش محمود (٢٠٠١) : **تصميم التدريس** "رؤية منظومية"، ط٢، عالم الكتب ، القاهرة .

١٥.سرايا ، عادل (٢٠٠٧) : <u>التصميم التعليمي والتعلم ذو المعنى</u> ، ط٢، دار وائل للنشر والتوزيع ، عمان .

١٦. السراي محمد جثير جبر (٢٠٠٧): **تأثير أنموذج كيلر في تحصيل طلبة قسم التاريخ في كلية التربية الأساسية**، رسالة ماجستير غير منشوره ، كليه التربية الأساسية ، الجامعة المستنصرية.

١٧. الشريف ، كوثر عبد الرحيم شهاب (٢٠٠٢): المدخل المنظومي والبناء المعرفي ، **المؤتمر العربي الثاني حول المدخل المنظومي في التدريس والتعليم** ، مركز تطوير تدريس العلوم ، جامعة عين شمس، القاهرة .

١٨. العبري، ناصر بن عبد الله بن سالم (١٩٩٩): **أثر استخدام كل من خطة كيلر ومستوى التحصيل السابق في اكتساب طلاب الصف الأول الثانوي لبعض مهارات الخرائط الجغرافية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية والعلوم الإسلامية، جامعة السلطان قابوس.

١٩. العظامات، سمارة سعود حمود (٢٠٠٥): **اثر نظام التعليم الشخصي (خطة كلير) والتعليم التعاوني في تحصيل طلاب الصف الرابع الأساسي في اللغة العربية**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية.

٢٠. العليمات، عبير راشد أمفيلح (٢٠٠٠): **أثر نظام التعليم الشخصي (خطة كيلر) في تحصيل طلاب الصف السادس الأساسي في مادة اللغة العربية مقارنة بالطريقة التقليدية في مدارس التربية قصبة المفرق**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ال البيت، الأردن.

٢١. عطية ، محسن علي (٢٠٠٧): **تكنولوجيا الاتصال في التعليم الفعال**، دار المناهج ، عمان.

٢٢. العلياوي ،عباس دحام (٢٠١٠):**اثر أنموذج المنحى المنظومي لجيرلاش .آيلي في جودة التحصيل لدى طالبات معاهد إعداد**

المعلمات في مادة التاريخ ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الأساسية ، الجامعة المستنصرية.

٢٣.فهمي، فاروق ، لاجوسكي جو(٢٠٠٤) : **الاتجاه المنظومي في التدريس والتعلم للقرن الحادي و العشرين** .

٢٤.قطامي، يوسف وآخرون(٢٠٠٠): **تصميم التدريس** ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان .

٢٥.كمب ، جيرولد (١٩٨٧): **تصميم البرامج التعليمية**، ترجمة احمد خيري كاظم، دار النهضة العربية ، القاهرة .

٢٦.كمتور ، عصام (٢٠٠٧) : **مدخل الى التصميم التعليمي** ، كلية المعلمين ، كركر ، المملكة العربية السعودية ، بحث منشور عبر شبكة الانترنيت .

٢٧.نصر ،محمد علي (٢٠٠٢): تطوير برامج إعداد معلم العلوم باستعمال المدخل المنظومي للتدريس و التعلم لمواجهة بعض متطلبات العصر ، **المؤتمر العربي الثاني حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم** ، مركز تطوير تدريس العلوم ، جامعة عين شمس ، القاهرة .

٢٨.النعيمي، سحر أكرم حسن (٢٠٠٤): **أثر استخدام خطة كيلر في التحصيل والثقة بالنفس لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مادة الجغرافية العامة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالى.

٢٩.ويح ، محمد عبد الرزاق (٢٠٠٣) : **منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة**، دار الفكر للطباعة والنشر ، عمان ، الأردن.

ثانياً: المصادر الأجنبية:

1. Bagchi , Jyoti Prakash & Hassen Uddin ,. ***Cognitive Preference of Scondary ScienceTeachers In India*** , vol . 36 , No ,(4) , 1996 .
2. Bassi , L , J , and ran Buren , M , E (1999) : ***sharpening the leading edge , Training and Development*** , 53 (1) .
3. Bertanffy , Ludwing (1973) : ***Generalsystem theory harmond Worth . middle sex , Penguin university Book*** .
4. Braxton , S , Bronico , K , Looms , T . (1995) : **Ins tructional design methodologies And techniques** . Retrieved January 30 . 006 , From universrty of Michigan , Eductional softwer Design and Authoring web site :
5. Burkman , E (1987) : Prospects For Instructional ***Systems desgh Inth Publk Sckool*** , Janrnal Of Instract _ onal Devebpment , 10 (4) .
6. Chaplin , J . B (1981) : ***Dictionay of paychology*** , fourk printing , new yowrk.
7. Chaplin, J.P.G. ***Dictionary of Psychology***. New York, Dell, 1971
8. Cohen,Sabina & Tamir ,Pinchas" Factors That correlate with Cognitive Preference ,_***Journal of Educationl Research*** , vol , 74 , 1980.
9. Dadour , EL , (1999) : ***Therole of university Curriculum in Building self _ Esteen and Encoulum and Encouraging Risk _ taking of Egyption English Prosec –tive Teachers*** : ATeacher Develop _ ment Pers Pective . Education , 78 . cairo : college of Education , ALA Zhar university , 1 _ 61 .
10. David Litt University , (200) : ***Making a Difference Throueh Teacher E dncation*** . A Paper Presented in : Birmingham , Alabama .October 14 . 17 .

11. Dick , W . (1987) : ***Ahastory Of Inshchoiotiona desien and its rHeigoning*** (Eds) , Wistorail Foundations Of educational Psycholog . New Youk Plenum .
12. Dick, W . (1996) : ***The Dickend Gorey model will it Supvive*** ; the decad , 2 E ducational Technologe Reseaerch and Devlopment 44 (3) (55 _ 63) .
13. Driscoll , M _ P (2000) : ***Psychology of Learning For Instraction*** (2 nded) Meed ham Height , M A : Allynanl bacon .
14. Dunn,R, & Dunn . K . (1993) : **Teaching secondn students** through theirind ividnal Learning styles . Practical approocl for grades 7 – 1 . ADivision of simo and Schuster . Enc .
15. Ebel. R.L.(1972) **Essential of Educational Measurements.** 2nd Ed., New Jersey, Englewood Cliffs, Prentice-Hall
16. Fahmy , A . F . M . and hagowski (1999) : **the Use of asystemic Approoch in Teaching and Learning chemistry For the 21 st Contuy** , Pure Appl . Chem , Vol , 71 , No . 5 , Prented in Great Poritain , IVPAC , London
17. Gerlach, V.S., and Ely , D.P.(1980) : **Teaching and Media , Asystematic Approach** (2nd ed) Englewood cliffs, NJ : prentice-Hall Incorporated .

لا تنسونا من صالح دعائكم

-زيد الخيكانـــــي-